Niveau(x) d'enseignement : 4
Centre d'intérêt : Tcp

Numéro EDUQ : 8070136

Enseignement moral : cinquième année / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1987.
220 p. : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Secondaire)

Version anglaise publ. sous le titre: Moral education, secondary V. Code: 5091-0505 : 16-3736-05A. Code: 0687-344 : 16-3736-05

ISBN 2-550-17562-8

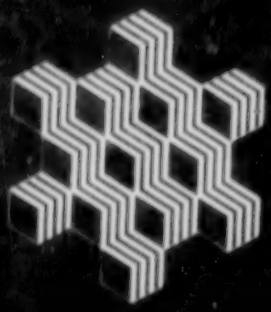
Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale + Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes

Descripteur(s): Enseignement moral + Objectifs d'éducation + Activité d'apprentissage + Guide pédagogique + Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le guide pédagogique en enseignement moral de la quatrième année du secondaire compte deux parties: une brève introduction et la description détaillée des quatre modules présentés dans le programme. La première partie comprend deux chapitres: le premier propose une brève réflexion sur la spécificité de l'enseignement moral au second cycle du secondaire; le second chapitre présente quelques considérations sur le contenu et la structure du guide pédagogique. La seconde partie du guide reprend les quatre modules déjà présentés dans le programme d'études; elle en propose l'explication et la concrétisation en objectifs intermédiaires et en activités d'apprentissage.

Type de document :
Notice(s) connexe(s): 8770972, 8770891, 8770871

guide pédagogique



SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL

CINQUIÈME ANNÉE

Québec

90-70196

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL

CINQUIÈME ANNÉE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 17 octobre et 6, 7 novembre 1986

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13562-8

Dépôt légal — troisième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

AVERTISSEMENT

L'usage d'écrire le texte au masculin a été conservé pour des raisons de lisibilité. Nous vous prions de lire ce texte au féminin chaque fois qu'il y a lieu. Il est bien clair, par exemple, que lorsqu'il est question de l'enseignant ou de l'adolescent, le texte désigne un enseignant ou un adolescent de l'un ou de l'autre sexe.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE **INTRODUCTION** 3

Chapitre premier **La spécificité de l'enseignement moral** 5

1. L'agir proprement dit 8
2. L'intention 8
3. Les circonstances 8
4. Les conséquences 8

Chapitre II **Contenu et structure du guide pédagogique** 11

A. La planification annuelle de l'enseignement 13
B. La planification par module 15
C. Le contenu des modules 16
D. L'évaluation 16

DEUXIÈME PARTIE **LES MODULES** 19

Module 5.0 **Accueil** (Hors module) 21

— Tableau de planification 23
— Unité 5.0.1 Prise de contact (fiches 1 et 2) 27
— Unité 5.0.2 Le temps des défis (fiche 3) 31

Module 5.1 **Un monde sans bon sens?** 33

— Introduction 35
— Tableau de planification 37
— Unité 5.1.1 La difficulté du départage entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal » (fiches 4, 5, 6, 7 et 8) 45
— Unité 5.1.2 Le défi normatif (fiche 9) 57
— Unité 5.1.3 Les jeunes face au défi normatif contemporain (fiche 10) 59
— Unité 5.1.4 La nécessité de relever le défi normatif (fiches 11 et 12) 63
— Évaluation sommative (fiche 13) 64

Module 5.2 **Les clés** (contribution de la morale) 65

— Introduction 67
— Tableau de planification 69
— Unité 5.2.1 Première clé: Le sens et la portée de l'expression « la morale change » (fiches 14, 15, 16, 17) 77
— Unité 5.2.2 Deuxième clé: La conscience morale individuelle (fiches 18, 19, 20 et 21) 89
— Unité 5.2.3 Troisième clé: La « Déclaration universelle des droits de l'homme » (fiche 22) 99
— Unité 5.2.4 Quatrième clé: La manière de poser un acte moral (fiche 23) 103

Module 5.3 **Relever un défi** 107

Tableau de planification 109
— Unité 5.3.1 Des défis à relever (fiche 24) 111
— Unité 5.3.2 « Organisons le travail » (fiche 25) 113

Module 5.4 **Les grandes réponses** 115

— Introduction 117
— Tableau de planification 119
— Unité 5.4.1 Le besoin de sens (fiche 26) 129
— Unité 5.4.2 Quelques grandes réponses (fiche 27 et 29) 131
— Évaluation (fiche 28) 139
— Unité 5.4.3 Approfondissement d'une réponse au défi normatif (fiche 30) 143
— Unité 5.4.1 Le besoin de sens (fiche 31) 147
— Unité 5.4.4 Des attitudes possibles (fiche 32) 149
— Unité 5.4.5 Quelle attitude adopter (fiche 33) 151

— Unité 5.4.6 L'univers pluriel et signifiant du monde musical des jeunes (fiche 34) 153
Vivre différent (fiche 35) 155
— Evaluation sommative (fiche 36) 157

Module 5.5 **Module possible... ou ma réponse** 159
— Introduction 161
— Tableau de planification 163
— Unité 5.5.1 Mon « credo » (mes convictions) et mon projet de vie (fiches 37 et 38) 167
— Unités 5.5.2 et 5.5.3 Ma réponse face à la morale. Et maintenant que vais-je faire? (fiche 39) 171

ANNEXES 173

Le guide pédagogique en enseignement moral de la 5e année du secondaire compte deux parties : une brève introduction et la description détaillée des cinq modules présentés dans le programme.

La première partie comprend deux chapitres. Le premier propose une brève réflexion sur la spécificité de l'enseignement moral au second cycle du secondaire ; le second chapitre présente quelques considérations sur le contenu et la structure du guide pédagogique.

La seconde partie du guide reprend les cinq modules déjà présentés dans le programme d'études ; elle en propose l'explicitation et la concrétisation en objectifs intermédiaires et en activités d'apprentissage.

première partie

INTRODUCTION

CHAPITRE PREMIER

LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT MORAL

L'objectif global de l'enseignement moral au second cycle du secondaire est de « favoriser chez l'adolescent une certaine prise en charge autonome et responsable de son agir au nom des exigences fondamentales de l'humain ». Le programme d'études traduit cet objectif global en objectifs généraux et terminaux et en contenu notionnel qui fournissent, pour chacune des années, la trame de fond de l'enseignement. Le guide pédagogique va plus loin dans la concrétisation de l'objectif global en l'explicitant dans des objectifs intermédiaires, des moyens d'apprentissage et des moyens d'évaluation.

On court toujours le risque, lorsqu'on explicite un programme d'études en objectifs intermédiaires et plus encore lorsqu'on le concrétise en moyens d'apprentissage et d'évaluation, de perdre de vue l'objectif global, la visée ultime, de ce programme. Voilà pourquoi il a semblé nécessaire, en introduction à ce guide pédagogique, de réfléchir brièvement sur ce qui fait la spécificité de l'enseignement moral au second cycle du secondaire.

Comme c'est dans l'élaboration de moyens d'apprentissage et de moyens d'évaluation que le risque est le plus grand de perdre de vue l'objectif global de l'enseignement moral, cette réflexion prendra appui très concrètement sur un ensemble de questions qui a été proposé à des élèves de 3e secondaire à l'occasion d'une épreuve de fin d'année.

Voici ces questions.

Dis s'il s'agit d'un acte moral (A) ou immoral (B).

1. Mon compagnon ne comprend rien en maths, je lui fais son devoir.
2. Je me couche tôt ce soir, car je sais que j'ai un examen de morale demain.
3. Ma petite soeur brise un de mes disques accidentellement, je lui prends ses économies pour m'en acheter un.
4. Marie fait les devoirs que ses professeurs lui donnent.
5. Pierre copie un devoir qu'il n'a pas fait.
6. Marc se couche à 5 h du matin, même s'il commence ses cours à 8 h.
7. Mon père refuse de me prêter son automobile, car je n'ai pas mon permis de conduire.

De telles questions sont-elles conformes à la spécificité de l'enseignement moral? Pour répondre à cette interrogation, il faut s'imaginer la façon de raisonner de l'élève à qui on les pose. Ainsi, il se dira, à la première question, que je *triche* en faisant le devoir de maths de mon compagnon, donc que j'agis de façon immorale car c'est mal de tricher; à la quatrième question, que Marie remplit bien son *rôle d'élève* en faisant ses devoirs, donc qu'elle agit moralement car c'est bien de remplir son rôle d'élève; à la cinquième question, que Pierre est *malhonnête* en copiant un devoir, donc qu'il fait un acte immoral car c'est mal d'être malhonnête.

L'exercice du jugement moral est réduit dans ces trois cas à sa plus simple expression. Il s'agit de considérer un agir et de l'évaluer en termes de bien et de mal en le confrontant à une liste de comportements prédéterminés bons ou mauvais. C'est là une habileté « primaire », applicable à des situations de vie simples, stéréotypées, que des jeunes enfants, entrant à l'école primaire, pratiquent, et dont ils vont élargir l'exercice à mesure que leur vécu va leur permettre de connaître de nouvelles situations.

Mais une telle habileté s'avère inadéquate dès le moment où l'on se trouve devant des situations complexes. De telles situations, en effet, peuvent difficilement avoir leur pendant dans la liste des comportements prédéterminés bons ou mauvais. Il faut alors examiner la situation, dans toute sa complexité, en considérant chacune de ses composantes essentielles et en formulant une évaluation qui soit la synthèse de cet examen.

La prise en charge autonome et responsable de leur agir, dont l'enseignement moral veut favoriser le développement chez les élèves, repose pour une bonne part sur cette capacité d'évaluer moralement des situations complexes, en examinant leurs composantes

essentielles, soit l'agir proprement dit, l'intention, les circonstances et les conséquences. C'est en cela, prioritairement, que réside la spécificité de l'enseignement moral.

1. L'agir proprement dit

Par agir proprement dit, on entend le coeur de la situation, c'est-à-dire l'acte, l'activité, le geste, la parole, l'attitude... bref le comportement qui en constitue l'essentiel. Ce comportement, qui est ou peut être perçu par un spectateur réel ou possible, se trouve exprimé par le verbe et son objet. Il faut arriver à le cerner dans toute sa complexité de façon nuancée.

Dans la plupart des exemples de l'épreuve, l'agir est décrit très sommairement, sans détails, de sorte qu'il est impossible de l'évaluer de façon nuancée. A la question 3, on fournit plus d'informations, ce qui pourrait permettre un jugement plus nuancé : « Je prends l'argent de ma petite soeur et j'achète un disque pour remplacer celui qu'elle a brisé accidentellement. » Est-ce que ce comportement est moral ou immoral? Il semble bien que les auteurs de l'épreuve le jugent immoral. Ce n'est pas si simple. Bien sûr, j'impose un préjudice à ma petite soeur en lui prenant son argent, donc je lui « fais mal ». Mais auparavant elle m'avait aussi fait subir un préjudice en brisant mon disque: elle m'« avait fait mal ». Le fait que ce soit « accidentellement » réduit sa responsabilité, mais ne réduit pas le « mal » qu'elle m'a fait. La morale demande qu'on prenne en considération les intérêts de tous, ceux des autres et les siens propres. Moralement, rien n'exige que nécessairement et toujours je néglige mes intérêts en faveur de ceux des autres. Les grands principes de justice, de respect, d'impartialité, etc., sont valables pour tous, pour soi comme pour les autres. Je pourrais oublier mes intérêts, excuser ma petite soeur et m'acheter un autre disque avec mon argent, ou m'en passer. Je ferais alors preuve de magnanimité, d'oubli de soi... Mais peut-on affirmer pour cela qu'en adoptant le comportement décrit dans l'épreuve j'agis de façon immorale? Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il n'est pas facile de se prononcer de façon simple et catégorique sur la moralité de ce comportement.

L'évaluation morale de l'agir proprement dit se fait essentiellement en recourant à la partie la plus concrète du référentiel moral, c'est-à-dire les règles, les normes, les interdits, les droits et devoirs... Ceci s'explique du fait que l'on s'intéresse alors à la composante de la situation qui est la plus objective puisqu'elle est perçue par les sens, alors que l'intention leur échappe la plupart du temps.

2. L'intention

L'intention, c'est la raison qui motive l'action. Elle échappe généralement à l'observateur. Elle prend naissance et souvent demeure à l'intérieur de l'être. Elle peut même être cachée pour l'agent, les mobiles qui inspirent l'agir surgissant souvent de l'inconscient.

Dans les questions de l'épreuve, seuls les nos 2 et 7 fournissent une information sur l'intention. Dans la question 2, je veux réussir le mieux possible un examen. Dans la question 7, le père veut se conformer à la loi. Les deux questions sont, ou auraient pu être, intéressantes dans la perspective d'une évaluation morale nuancée. La question 2 pose le problème de la valeur morale de la réussite d'un examen. Est-ce moralement important de réussir un examen? Pourquoi? Pour qui? A quelles conditions? Quelles valeurs sont alors privilégiées? L'exemple 7 pose le problème de la différence entre « légalité » et « moralité ». Ce qui est légal n'est pas nécessairement moral. Peut-on dire d'un père qui laisse conduire son fils sous prétexte qu'il a son permis, mais en sachant qu'il conduit fort imprudemment, mettant ainsi en danger la vie des autres, qu'il agit de façon morale?

La question 3 aurait pu fournir une belle occasion de réflexion. Supposons qu'on ait indiqué que mon intention était de donner une leçon à ma petite soeur parce que je considérais qu'il était essentiel de lui apprendre à respecter ce qui appartient aux autres. Une telle intention « éducative », dans la mesure où elle est justifiée par les circonstances, est d'une moralité indéniable.

3. Les circonstances

Une situation est toujours constituée de circonstances particulières (contexte). Ce sont des données factuelles, présentes ou passées, qui sont ou pourraient être perçues par un spectateur. Elles s'expriment sous la forme d'adverbes ou encore d'expressions ou propositions exerçant la fonction de « complément circonstanciel ». Elles exposent des nuances portant sur le moment, le lieu, le type de relations entre les personnes, leur état de santé, leur caractère, etc. Ces conditions de réalisation de l'agir peuvent être d'ordre physique, psychologique, socioéconomique, politique.

Seule la question 3 comporte l'indication d'une circonstance : c'est « accidentellement » que ma petite soeur a brisé le disque. Cette circonstance joue en sa faveur. Ç'eût été le contraire si l'on avait précisé qu'elle prenait des disques contre ma volonté, que c'était la dixième fois que cela se produisait, que je l'avais déjà prévenue qu'elle devrait le payer si elle brisait un disque, etc.

4. Les conséquences

L'agir humain, normalement, [illegible] des conséquences, c'est-à-dire qu'il affecte [illegible] ou certains groupes de personnes dans leur [illegible] dans leur vie, dans les biens qu'elles possèdent, etc. Nécessairement, les conséquences s'avèrent pour les personnes ou pour les groupes, plus ou moins bonnes ou plus ou moins mauvaises. C'est pour cela qu'elles peuvent être prises en considération dans l'évaluation morale d'une situation.

Dans les questions de l'épreuve, en aucun cas il n'est fait état des conséquences de l'agir. Pourtant, comme on vient de le montrer, les conséquences peuvent modifier du tout au tout, ou encore atténuer l'évaluation morale que l'on fait d'une situation. Ainsi, dans la première question, supposons que mon geste a pour effet de réconforter et de stimuler mon ami qui, étant découragé, était sur le point d'abandonner l'école. Est-ce que dans ce cas, mon agir, loin d'être moralement condamnable, ne pourrait pas être tout à fait moralement acceptable et même louable ? Dans la question 6, la situation peut évoluer de différentes manières. Ainsi, Marc arrive à l'école fatigué, mais il réussit quand même à tirer parti de ses cours sans inconvénients, ni pour lui, ni pour les autres. Ou encore, la fatigue de Marc est telle qu'il s'endort sur son pupitre et manque les explications du professeur, mais ne dérange personne. Ou, enfin, Marc, trop fatigué pour s'intéresser au cours, se met à intervenir à tort et à travers perturbant l'atmosphère et empêchant les autres élèves de profiter du cours. Le fait, pour Marc, de s'être couché tard donne lieu à une évaluation morale qui variera selon les conséquences qui s'ensuivent. Ces deux exemples montrent que les conséquences d'un agir ont un impact sur son évaluation morale.

CONCLUSION

La prise en charge autonome et responsable de l'agir que veut favoriser le programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire implique la capacité de faire une évaluation morale nuancée, qui tienne compte des quatre composantes de l'agir humain. En 5e secondaire, l'enseignement moral porte sur la réponse au défi normatif. La réflexion sur le défi normatif et sur la manière d'y répondre et l'élaboration d'une réponse personnelle à ce défi se réalisent à travers des activités diverses de nature à contribuer au développement de cette capacité. Il importe de profiter au maximum de ces activités pour développer chez le jeune la capacité de connaître, comprendre et évaluer l'agir humain dans ses composantes essentielles : l'acte lui-même, l'intention, les circonstances et les conséquences.

CHAPITRE II

CONTENU ET STRUCTURE DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

A. LA PLANIFICATION ANNUELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Le guide pédagogique de la 5e année du secondaire propose en tout quarante-sept objectifs intermédiaires dont trente-neuf cognitifs et huit affectifs. Les cinquante heures imparties au cours d'enseignement moral permettent la réalisation de ces objectifs à la condition que l'enseignant élabore une planification annuelle de son enseignement où tous les modules sont étudiés en tenant compte le plus possible de l'importance relative de ces objectifs. À cet effet, il apparaît utile de rappeler dans ses grandes lignes le contenu du cours de la 5e secondaire en reproduisant les pages du programme d'études qui le présentent de façon globale.

1. Présentation du contenu

« La dernière année du secondaire marque une étape très importante dans le curriculum scolaire du jeune. Seuil du CÉGEP ou du marché du travail (même si dans ce cas il y a la possibilité d'une 6e année d'enseignement), la 5e année du secondaire constitue la fin de quelque chose et la promesse d'autre chose. Elle rend possible les rétrospectives et les prospectives. Elle est par excellence un temps SYNTHÈSE. Et cela d'autant plus que les principaux outils intellectuels et affectifs sont en place, même s'ils ne sont pas encore tout à fait rodés et vraiment maîtrisés.

En fait, la 5e année du secondaire rassemble assez d'éléments favorables pour permettre chez le jeune l'émergence d'une manière personnelle d'être-au-monde qui s'appuie sur un ensemble de convictions et de valeurs morales privilégiées. Cette manière personnelle d'être-au-monde correspond à la prise en charge visée par l'objectif global et préparée par les deux années précédentes. Elle consiste en un ensemble plus ou moins structuré, intégré et signifiant, qu'il est possible d'étiqueter du nom de style ou de projet de vie. »[1]

1. *Programme d'études. Enseignement moral. Secondaire. Second cycle*, page 151.

2. Tableau des objectifs généraux d'année et de modules[1]

OBJECTIFS GÉNÉRAUX D'ANNÉE DE LA CINQUIÈME SECONDAIRE		(c) ÉLABORER une réponse personnelle, signifiante et rationnellement justifiée au défi normatif, en s'appuyant sur un ensemble de notions et d'outils éthiques. (a) MANIFESTER une attitude de responsabilité personnelle et collective qui fait appel à l'affectivité et à la raison dans la recherche d'une réponse au défi normatif.
Numéros des modules	**Titres des modules et importance relative**	**Objectifs généraux de modules**
HORS MODULE 5.0	ACCUEIL (Facultatif)	(c) CONNAÎTRE la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire. (a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique propre au cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire.
5.1	UN MONDE SANS BON SENS? (8 heures — 16%)	(c) COMPRENDRE que la recherche individuelle et collective du départage du bien et du mal, à cause de sa difficulté, représente un défi. (a) SENTIR la nécessité de répondre personnellement et collectivement au défi normatif.
5.2	LES CLÉS (Contribution de la morale) (14 heures — 28%)	(c) RECONNAÎTRE des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif individuellement et collectivement. (a) VALORISER des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif.
5.3	RELEVER UN DÉFI (10 heures — 20%)	(c) APPLIQUER des instruments éthiques à des défis moraux contemporains. (a) MANIFESTER de l'intérêt pour des défis moraux contemporains.
5.4	LES GRANDES RÉPONSES (10 heures — 20%)	(c) COMPRENDRE au contact de diverses réponses religieuses et non religieuses apportées par l'humanité au défi normatif que le sens est nécessaire pour l'action humaine. (a) SÉVEILLER à l'attitude d'ouverture responsable qu'appelle la diversité des réponses.
5.5	MON POSSIBLE OU MA RÉPONSE (8 heures — 16%)	(c) SE DONNER une réponse au défi normatif qui tienne compte des exigences fondamentales de l'humain. (a) ÊTRE OUVERT aux diverses suites à donner à la réponse personnelle apportée au défi normatif.
TOTAL de 50 heures ou deux crédits		

1. *Programme d'études*, p. 156.

3. Survol du contenu à partir des savoir, savoir-être et savoir-faire[1]

5e année du secondaire					
Modules	Savoir		Savoir-être		Savoir-faire
	Préalable	Spécifique	Attitudes par module	Attitude globale	Habiletés
Module 5.1 UN MONDE SANS BON SENS?	— Angoisse existentielle contemporaine — La réalité sociale et les réponses des jeunes au défi de la vie	— Le défi normatif comme décalage individuel et collectif du bien et du mal (nature et dynamisme)	— Implication personnelle face au défi normatif	Attitude de responsabilité individuelle et collective	Communiquer et se laisser toucher Rassembler et considérer l'information pertinente Porter un jugement moral Prendre une décision libre Agir en conformité avec ses choix
Module 5.2 LES CLÉS		Les clés éthiques: — la nécessité de la morale — la conscience individuelle — la Déclaration universelle des droits de l'homme — une manière de poser un acte moral	— Valorisation de chacune des clés		
Module 5.3 RELEVER UN DÉFI	— Selon les défis moraux choisis, appel à différentes données du savoir humain	— Les clés éthiques comme outil d'évaluation morale d'un ou de deux défis moraux contemporains	— Sensibilité aux grands défis moraux contemporains		
Module 5.4 LES GRANDES RÉPONSES	— Les grandes réponses de l'humanité au défi normatif	— Le sens comme fondement de l'action humaine	— Éveil à l'attitude d'ouverture responsable		
Module 5.5 MON POSSIBLE OU MA RÉPONSE		— Le projet de vie personnel comme réponse au défi normatif	— Ouverture face aux suites à donner à sa réponse au défi normatif		

B. LA PLANIFICATION PAR MODULE

Chaque module est construit suivant le modèle de la démarche pédagogique[2]. Il en reproduit les quatre étapes: exploration, problématique, évaluation morale, intégration-action. Le tableau de planification qui précède la description détaillée des activités suggère un temps pour chacune de ces étapes. Il importe de tenir compte de cette suggestion qui est fondée sur l'importance relative des étapes par rapport à la spécificité de l'enseignement moral.

Habituellement, l'étape de l'*évaluation morale* se voit allouer le tiers ou plus du temps suggéré pour l'ensemble du module, et cela même si les activités proposées dans le guide pour cette étape sont moins nombreuses. Cela s'explique du fait que c'est cette étape qui rejoint le plus directement la spécificité de l'enseignement moral. Voilà pourquoi il importe de lui prévoir le temps suggéré, même si parfois on a l'impression de pouvoir la réaliser plus rapidement.

Les étapes de la *problématique* et de l'*intégration-action* arrivent au second rang en ce qui a trait à la spécificité de l'enseignement moral. Il faut donc leur accorder une importance moyenne, ce qui devrait s'avérer assez facile puisqu'il y a souvent coïncidence entre le temps suggéré dans le guide pour les activités de ces étapes et le temps nécessaire à leur réalisation.

L'étape de l'*exploration* pose problème. Il peut arriver que les activités proposées, souvent nombreuses mais proposant des choix possibles, incitent à donner démesurément de l'extension à cette étape. Il importe que l'exploration, consacrée à la motivation, à l'examen du vécu et à l'information, soit faite convenablement. Cependant elle ne devrait pas empiéter sur les autres étapes de la démarche. D'autant moins que les éléments du contenu qui y sont à l'étude ne sont pas toujours spécifiques à l'enseignement moral.

1. *Programme d'études*, p. 85.
2. *Programme d'études*, p. 65-76.

À propos de la planification de module, une dernière remarque s'impose. L'enseignant devrait assurer une saine organisation et prévoir un temps raisonnable aux activités comme « le dilemme », « le débat », « la discussion ». Ce genre d'activités, en effet, à cause, entre autres, de la confrontation interindividuelle qui s'y retrouve, est propre à assurer le développement de la capacité d'évaluer de façon nuancée un agir humain. Il s'inscrit ainsi dans la perspective d'éducation spécifique à l'enseignement moral au second cycle du secondaire.

C. LE CONTENU DES MODULES

Le contenu des modules présente une planification complète de l'enseignement; il propose des informations et des consignes pédagogiques à l'intention de l'enseignant; il comporte des exercices, placés en annexe, destinés aux élèves; il fournit des indications pour l'évaluation formative et sommative.[1]

Les paragraphes qui suivent proposent une brève description du contenu de chaque module, qui comprend une introduction, un tableau de planification, une description des activités d'apprentissage et des suggestions d'évaluation.

1. Introduction

Chaque module commence par un court texte qui présente les objectifs généraux et décrit le déroulement du module. Par la suite, il propose quelques considérations sur le développement psychologique des élèves en fonction des réalités qui font l'objet du module. Il se termine par une réflexion à l'intention de l'enseignant, pour l'aider à se situer par rapport aux objectifs du module.

2. Tableau de planification

Le tableau de planification commence par un rappel des objectifs généraux de module et des objectifs terminaux. Par la suite, il développe chaque objectif terminal en objectifs intermédiaires et indique le nom et les étapes des activités qui permettent la poursuite de ces objectifs. Des suggestions d'évaluation complètent ce tableau de planification.

a) Les objectifs intermédiaires

Il devrait être possible de réaliser les objectifs intermédiaires à l'intérieur des impératifs de temps imposés au cours d'enseignement moral (50 heures). Toutefois ces objectifs sont facultatifs et l'enseignant peut les remplacer par d'autres qui, tout en permettant l'atteinte des objectifs terminaux, conviendraient mieux à la situation particulière de chacun de ses groupes d'élèves.

b) Les suggestions d'évaluation

Le tableau de planification comporte aussi une colonne qui propose des suggestions d'évaluation formative. Certaines de ces évaluations sont présentées de façon détaillée dans des fiches auxquelles le tableau renvoie. À la fin de chaque module, une fiche propose un évaluation sommative. Elle porte sur les contenus-clés commandés par les objectifs terminaux.

3. Description détaillée des activités d'apprentissage

Dans la description détaillée des activités qui suit le tableau de planification, chaque unité commence par le rappel de l'objectif terminal, et chaque activité, par le rappel des objectifs intermédiaires qui sont poursuivis. Chacune des activités est décrite brièvement au moyen d'indications pédagogiques et de suggestions de contenu. Les activités se terminent habituellement par un contenu-clé qui rappelle ce qui fait l'objet de l'apprentissage.

a) Les indications pédagogiques

La description des activités pédagogiques comporte des suggestions de consignes pédagogiques à l'intention de l'enseignant. Ces indications, plutôt générales, laissent place à l'initiative de l'enseignant et à l'imagination des élèves.

b) Les suggestions de contenu

Le guide présente aussi des suggestions de contenu qui viennent expliciter le contenu notionnel du programme d'études. Les suggestions de contenu fournissent à l'enseignant un supplément d'information, conçu pour suppléer à l'absence de certains ouvrages de référence. Les suggestions de contenu se terminent parfois par des notes bibliographiques indiquant le titre de certains ouvrages de base, qu'il est assez facile, en général, de se procurer.

4. Annexes

Le guide pédagogique propose un certain nombre d'exercices destinés aux élèves. Ils sont identifiés dans la description des activités et se retrouvent, non paginés, en annexe, à la fin du guide, de manière à ce qu'on puisse se servir de ces pages en vue de reproduire les exercices à l'intention des élèves.

D. L'ÉVALUATION

La qualité de l'évaluation dépend au premier chef de la qualité de la compréhension des divers éléments qui constituent le contenu du programme d'études: objectif global, objectifs généraux d'année et de module, ob-

1. Tel qu'il se présente, on pourrait penser que le guide pédagogique rend inutile l'élaboration d'un matériel didactique. Il n'en est rien. S'il est conçu pour soutenir dans l'immédiat l'action de l'enseignant, le guide pédagogique reste très théorique et la réussite de l'enseignement moral nécessite l'élaboration d'un matériel didactique plus complet, concret et attrayant pour l'élève.

jectifs terminaux, objectifs intermédiaires et contenu notionnel. Les quelques paragraphes qui suivent proposent quelques considérations qui devraient faciliter la compréhension de ces éléments de contenu, dont seuls les deux derniers ne sont pas obligatoires.

1. L'objectif global et les objectifs généraux d'année et de module

a) Définition

L'objectif global et les objectifs généraux d'année et de module exercent une fonction primordiale dans un programme d'études: ils expriment la visée fondamentale de l'enseignement pour un cycle, pour une année ou pour un module.

L'objectif global du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire a pour objet « la prise en charge autonome et responsable de l'agir » par le jeune. Sa formulation précise qu'il s'agit de « FAVORISER une **certaine** prise en charge ». Le recours au verbe « favoriser » indique que la « prise en charge autonome et responsable de l'agir » est une œuvre d'envergure que l'enseignement moral ne prétend pas réaliser seul, le qualificatif « certaine » indique que le jeune, à la fin du secondaire, n'aura pas atteint la « prise en charge » totale de son agir et qu'il lui faudra poursuivre son développement à ce point de vue.

Les objectifs généraux d'année et de module viennent indiquer de quelle manière cette année participe à la visée globale du second cycle. En cinquième secondaire, les objectifs généraux ont pour objet la réponse au défi normatif : « l'objectif général d'année d'ordre cognitif indique qu'il s'agit pour le jeune d'« ÉLABORER une réponse personnelle... au défi normatif ». L'objectif général d'année d'ordre affectif invite l'élève à « MANIFESTER une attitude de responsabilité individuelle et collective... dans la recherche d'une réponse au défi normatif ». « Les objectifs généraux de module proposent une séquence d'apprentissages qui sont de l'ordre de la **compréhension** (connaître, comprendre, reconnaître, appliquer, comprendre, se donner) et de l'**adhésion** (accepter, sentir, valoriser, manifester, s'éveiller, être ouvert).

b) L'objectif global, les objectifs généraux et l'évaluation

L'objectif global et les objectifs généraux sont obligatoires. Ils doivent donc être pris en compte dans la pratique de l'enseignement et notamment au moment de l'évaluation. Pourtant, à cause de leur formulation très générale, ces objectifs ne se prêtent pas à une évaluation précise et fonctionnelle. On doit donc se demander quelle fonction ils exercent lors de l'évaluation. Des docimologues ont souvent signalé le danger que présentent, pour l'intention globale qui était à l'origine de l'introduction d'un enseignement dans les études scolaires, le fractionnement de cet enseignement en objectifs particuliers et sa concrétisation en moyens d'apprentissage et en moyens d'évaluation.[1] Le rôle de l'objectif global et des objectifs généraux est de pallier à ce danger.

Ainsi, l'enseignant qui intervient au second cycle du secondaire, en enseignement moral, doit se demander lors de l'évaluation de ses élèves, dans quelle mesure l'objet de son évaluation et la manière dont il réalise cette évaluation vont favoriser, à plus ou moins long terme, la prise en charge autonome et responsable de son agir par le jeune. On peut donc dire de l'objectif global et des objectifs généraux qu'ils font office de critères généraux qui préservent l'intégrité de la raison d'être première de l'enseignement moral. Ils le font en donnant du sens à des objectifs particuliers et à des moyens concrets qui ne portent pas toujours en eux-mêmes la signification profonde de l'enseignement moral.

c) L'évaluation du domaine affectif

Les objectifs généraux d'année et de module sont toujours présentés en paire, l'un étant d'ordre cognitif, l'autre d'ordre affectif. L'objectif général d'ordre cognitif est développé de façon structurée en objectifs terminaux, objectifs intermédiaires et contenu notionnel. C'est essentiellement au niveau de ce contenu détaillé que se réalise concrètement l'évaluation. L'objectif général d'ordre affectif se présente différemment. Malgré la présence de quelques objectifs terminaux ou intermédiaires d'ordre affectif, on peut dire que c'est l'objectif général qui globalement exprime la dimension affective de l'apprentissage. C'est lui qui « propose à l'ensemble du module la perspective affective qui devrait le caractériser durant tout son déroulement. »[2] Il faut savoir tirer de cette situation les conséquences qui s'imposent au plan de l'évaluation. L'apprentissage à réaliser est décrit de façon générale, et sous la forme d'une intention plutôt que sous celle d'objectifs au sens strict du terme. Les changements d'ordre affectif qui se produisent sont, de par leur nature et aussi à cause de l'absence d'instruments adéquats pour le faire, difficiles à évaluer. Il appartient à l'enseignant d'être attentif à ce que disent, écrivent et font ses élèves pour pouvoir porter un jugement sur l'atteinte des objectifs d'ordre affectif. L'une des façons de le faire est sans contredit de tenter d'évaluer la qualité de la participation des élèves aux activités qui leur sont proposées; voilà pourquoi on retrouve souvent dans le tableau de planification, à la colonne évaluation formative, — car c'est dans cette perspective que se fait l'évaluation de la dimension affective — la mention « participation à l'activité ».

---

1. Cf. Viviane et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, « Pédagogie d'aujourd'hui », Paris, P.U.F., 1975, p. 65. Voir aussi le Chapitre premier de ce guide, p. 7 et suivantes.
2. *Programme d'études*, p. 88.

2. Les objectifs terminaux, les objectifs intermédiaires et le contenu notionnel

a) Définition

Au point de vue de la forme, les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires se ressemblent beaucoup. C'est au plan du contenu qu'ils se distinguent, les objectifs terminaux ayant plus d'extension que les objectifs intermédiaires. Les objectifs intermédiaires, tout comme le contenu notionnel, exercent une fonction d'explicitation et de soutien par rapport aux objectifs terminaux. D'une part, en effet, ils illustrent ces objectifs et en facilitent la compréhension; d'autre part, ils se présentent comme des moyens de les atteindre. Les objectifs intermédiaires et le contenu notionnel qui accompagnent un objectif terminal ne constituent pas nécessairement un développement structuré de cet objectif. Ainsi l'objectif terminal peut être atteint sans que tous les objectifs intermédiaires aient été poursuivis, ni que tous les éléments de contenu notionnel aient été vus. Par ailleurs, objectifs intermédiaires et contenu notionnel apparaissent à titre indicatif et pourraient être remplacés ou complétés par autre chose.

Les objectifs intermédiaires, comme les objectifs terminaux, sont pour la plupart d'ordre cognitif. En effet, sur les quarante-sept objectifs intermédiaires proposés dans le guide pédagogique, trente-neuf sont d'ordre cognitif. Ceci tient, en partie, à la spécificité de l'enseignement moral, qui vise, prioritairement, au développement du jugement moral. Mais l'enseignement moral veut aussi motiver l'élève à la décision et à l'action morales et l'inciter à valoriser les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens. Quelque huit objectifs intermédiaires sont orientés en ce sens même si, comme on l'a dit plus haut, ce sont les objectifs généraux qui expriment de façon primordiale la dimension affective.

Une manière de mieux dégager la portée des objectifs terminaux et intermédiaires consiste à tenir compte de l'étape de la démarche pédagogique dans laquelle ils se situent. En effet, la définition que donne le programme de chacune de ces étapes est propre à clarifier le sens des verbes qui sont utilisés pour décrire ces objectifs. Ainsi, à l'étape de l'*exploration*, qui est consacrée à la motivation, à l'examen du vécu et à l'information, les objectifs recourent à des verbes comme constater, identifier, décrire, définir, énumérer, montrer... alors que, à l'étape de l'*évaluation morale*, ils recourent à des verbes comme évaluer, analyser, critiquer, interroger.

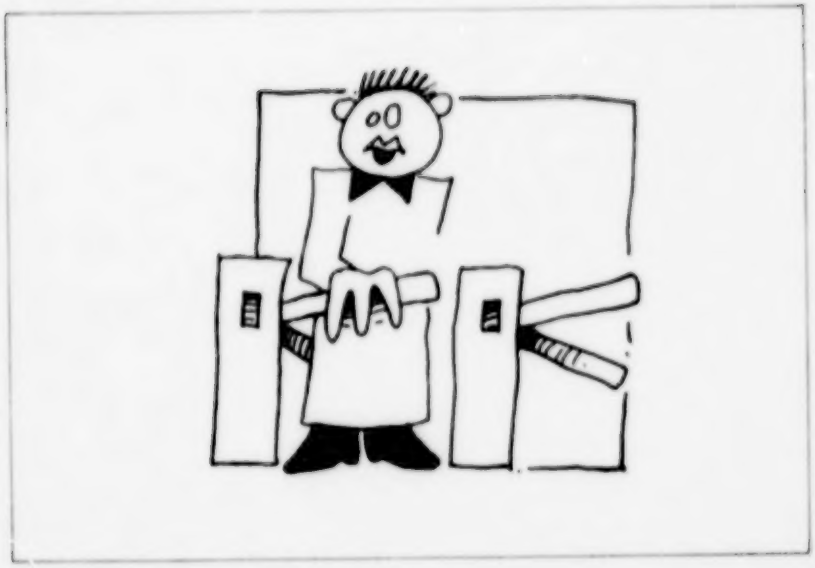
b) L'évaluation

Concrètement l'évaluation se réalise à partir des objectifs intermédiaires et des objectifs terminaux. Les objectifs intermédiaires servent à l'évaluation formative puisqu'ils décrivent le déroulement concret de l'enseignement. L'évaluation sommative, qui se fait à la fin de chaque module, s'élabore à partir des objectifs terminaux qui décrivent les apprentissages présentés dans le programme d'études.

deuxième partie

LES MODULES

MODULE 5.0



ACCUEIL

MODULE 5.0: ACCUEIL (Hors module) **TEMPS: 2 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) CONNAÎTRE la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire.

(a) ACCEPTER d'entrer dans la dynamique sous-jacente au contenu du cours d'enseignement moral de la cinquième année du secondaire.

OBJECTIFS TERMINAUX

1 - SE FAMILIARISER avec l'enseignant, les pairs et le climat du cours d'enseignement moral.

2 - EXPLIQUER la dynamique du cours.

UNITÉ 5.0.1 : Prise de contact — **TEMPS : 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL : SE FAMILIARISER avec l'enseignant, les pairs et le climat du cours d'enseignement moral.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1 - PRENDRE UN PREMIER CONTACT avec la personnalité et les exigences de l'enseignant	**Activité A** : « Bonjour » (cf. fiche 1) 1er temps : Présentation personnelle de l'enseignant 2e temps : Exposé magistral ou Échange Rôle de l'enseignant 3e temps : Exposé magistral ou Échange Exigences diverses	
2 - PRENDRE UN PREMIER CONTACT avec les pairs	**Activité B** : « Le cercle magique » (cf. fiche 2) 1er temps : Présentation des règles de l'activité 2e temps : Réalisation	Participation à l'activité

UNITÉ 5.0.2 : Le temps des défis — **TEMPS : 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL : EXPLIQUER la dynamique du cours d'enseignement moral de la 5e secondaire.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité C : « Menu de l'année » (cf. fiche 3)	
1 - EXPLIQUER le titre, les grands objectifs et le logo du cours	1er temps : Présentation du cours	Nommer un grand objectif du cours et identifier le logo du cours de la 5e secondaire
4 - ILLUSTRER la dynamique du cours à travers le plan du cours et l'identification de chacune de ses parties	2e temps : Exposé magistral : Le plan du cours	Nommer le titre de trois parties du cours et deux grandes attitudes morales

Objectif terminal

SE FAMILIARISER avec l'enseignant, le groupe et le climat du cours

Activité A : « Bonjour »

Objectif intermédiaire

1 - PRENDRE UN PREMIER CONTACT avec la personnalité et les exigences de l'enseignant

1er temps : Présentation personnelle de l'enseignant

Nom, prénom, expérience professionnelle, situation familiale, goûts, intérêts, hobbies.

Il est évident que la présentation que peut faire de lui-même l'enseignant dépend de sa personnalité, de son style, de son expérience et de son auditoire.

2e temps : Exposé magistral ou Échange avec les élèves : Rôle de l'enseignant responsable de l'enseignement moral en 5e secondaire

Suggestion de contenu

L'enseignant responsable de l'enseignement moral doit tenir compte de deux réalités qui peuvent sembler contradictoires. D'une part, l'adolescent de la 5e secondaire a besoin d'un cadre assez fort pour lui permettre de bénéficier du passé, de l'expérience acquise par les autres, et, d'autre part, il doit déjà commencer à dépasser cet acquis pour exprimer son identité dans le respect de sa « réalité existentielle ».

Pour aider l'adolescent de la 5e secondaire, l'enseignant sera une ***personne-ressource*** *qui soutient et alimente la démarche de l'élève, un* ***catalyseur*** *qui aide le jeune à découvrir où il en est dans son cheminement moral, qui met en jeu des expériences, qui provoque des réactions pour pousser le jeune à aller plus loin, un* ***facilitateur*** *qui ouvre des voies, trace des chemins dans la complexité morale contemporaine, un* ***interpellant*** *qui remet en question les justifications trop faciles, qui donne le goût de l'exigence morale, et un* ***témoin*** *qui enseigne autant par ce qu'il est que par ce qu'il dit, qui révèle la congruence entre ce qu'il professe et ses attitudes.*

Note bibliographique

Pour alimenter sa réflexion concernant son rôle, l'enseignant peut aussi utiliser le livre de Thomas Gordon: Enseignants efficaces, Éd. du jour, 1979, notamment le chap. 2 « Un modèle efficace de relations entre enseignants et élèves ».

Voir aussi quelques pages (31-38) de l'étude L'esquive, commandée par le Conseil supérieur de l'éducation (notamment les pages éclairantes sur cette « pathologie de l'enseignement qu'est l'endoctrinement », p. 35); et le chapitre III du programme d'enseignement moral du second cycle du secondaire consacré à l'enseignant responsable de l'enseignement moral.

3e temps : Exposé magistral ou Échange avec les élèves : Exigences diverses

L'enseignant expose ses exigences disciplinaires et matérielles. Dans le cas des premières, compte tenu du fait qu'il s'agit d'un cours d'enseignement moral, l'accent devrait être mis sur la dimension personnelle de la notion de discipline. Concernant ce dernier point, l'enseignant trouvera amplement matière à réflexion dans *L'esquive, L'école et les valeurs*, p. 98-103.

Activite B : « Le cercle magique » **FICHE 2**

Objectif intermédiaire

2 - PRENDRE UN PREMIER CONTACT avec les pairs

1er temps : Présentation de l'exercice

La technique du « cercle magique » est à la base du programme de développement affectif et social (PRODAS) lancé par H. Besell aux Etats-Unis et diffusé au Québec par l'Institut de développement humain. Le recours à cette technique dans cette activité a pour but d'aider les élèves à se présenter les uns aux autres.

Il s'agit de se mettre en cercle en grand groupe afin de faire tour à tour une présentation de soi-même.

— Chacun des membres du cercle a la possibilité de parler quand il le désire sans cependant abuser du temps disponible et en utilisant le plus possible le « JE ».

— Il est important d'écouter celui qui parle sans l'interrompre et d'accepter ce qui est dit sans porter de jugement.

— Il n'est toléré aucun comportement nuisible au bon fonctionnement du cercle comme :

- empêcher quelqu'un de s'exprimer ;
- interpréter ses paroles ;
- rire de lui ;
- faire des remarques désobligeantes ;
- poser des questions indiscrètes.

Les deux premières règles sont les règles fondamentales du cercle magique. L'enseignant a sa place naturelle, surtout en début d'année, comme animateur du cercle.

2e temps : Réalisation

Les participants à tour de rôle se présentent en utilisant le mode qui leur semble le plus pertinent : mode journalistique (raconter un événement qui les révèle), mode historique (curriculum), avec émotion (exprimer comment ils se sentent au moment présent), mode artistique (présenter une réalisation), etc.

A la fin du cercle magique, il est bon de faire un retour et une évaluation collective.

Objectif terminal

CONNAÎTRE dans ses grandes lignes le contenu et la dynamique du programme d'enseignement moral de la 5e secondaire.

Activité C : « Le menu de l'année »

Objectifs intermédiaires

3 - EXPLIQUER le titre, les grands objectifs et le dessin du cours.

4 - ILLUSTRER la dynamique du cours à travers le plan du cours et l'identification de chacune de ses parties.

5 - FAIRE le lien entre le cours de la 5e secondaire et celui de la 4e secondaire.

1er temps : Présentation du cours à partir de son titre, « Le temps des défis », du dessin qui l'illustre (cf. annexe 1) et de ses objectifs généraux

Insister sur les idées de « signifiante » et de « moralement justifiée » et sur le sens de l'expression « défi normatif » (cf. l'explicitation des objectifs généraux d'année, *Programme d'études*, p. 153).

2e temps : Exposé magistral et échange : Le plan du cours

Pour ce deuxième temps, utiliser les dessins illustrant chacun des modules (cf. annexe 2) et relire la séquence des modules (*Programme d'études*, p. 154).

UN MONDE SANS BON SENS?

MODULE 5.1

UN MONDE SANS BON SENS?

INTRODUCTION

Le monde est aujourd'hui rempli de situations ambiguës, et il n'est pas facile de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal. La tâche est immense et les résultats auxquels on arrive laissent souvent à désirer. Comment peut-il en être autrement lorsqu'on est confronté à des dilemmes moraux mettant en présence des valeurs qui toutes apparaissent acceptables à certain point de vue? Voilà ce qui est à l'origine du défi normatif, qui consiste à évaluer les enjeux de différentes réponses pour déterminer ainsi ce qui est bien et ce qui est mal.

Le module « Un monde sans bon sens? » permet d'approfondir cette situation. Ainsi, les quatre premières activités (activités A, B, C, D) amènent-elles les élèves à prendre conscience de façon concrète, en étant confrontés à des dilemmes moraux, qu'il est difficile aujourd'hui de départager le bien et le mal, ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter. Par la suite (activité E), les élèves sont amenés à constater que cette situation a pour effet de susciter un sentiment d'angoisse. Le module se poursuit avec une activité (activité F) qui vient préciser la nature du défi normatif. Le module se termine (activités G, H et I) par une réflexion sur les réponses possibles au défi normatif et par l'évaluation de ces réponses.

Une démarche comme celle-ci exige de l'enseignant un engagement personnel qui l'amène à se poser des questions fondamentales comme les suivantes :

- est-ce que je me laisse porter par les événements?
- est-ce que j'agis, au sein de ces événements, sous l'effet de l'impulsion?
- ou est-ce que j'essaie, moi aussi, comme je vais le proposer à mes élèves, d'être lucide et critique?
- est-ce que je me laisse envahir par l'angoisse de vivre?
- ou est-ce que j'essaie de relever le défi et de vivre de façon consciente comme tout être humain digne de ce nom?

Voilà des questions de fond auxquelles l'enseignant se doit de répondre au début de ce module, avant d'amener ses élèves à se les poser.

MODULE 5.1 UN MONDE SANS BON SENS? **TEMPS: 8 périodes**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) COMPRENDRE que la recherche collective et individuelle du départage du « bien » et du « mal », à cause de sa difficulté, représente un défi.

(a) SENTIR la nécessité de répondre personnellement et collectivement au défi normatif.

OBJECTIFS TERMINAUX

1 - Par une réflexion sur des dilemmes moraux collectifs et personnels, CONSTATER la difficulté de départager collectivement et personnellement le « bien » et le « mal ».

2 - EXPLIQUER dans ses mots la nature du défi normatif.

3 - DÉGAGER les principales réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain.

4 - SE SITUER par rapport aux réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain.

UNITE 5.1.1 : La difficulté du départage entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal »

TEMPS : 2 heures

OBJECTIF TERMINAL : Par une réflexion sur des dilemmes moraux collectifs ou personnels, **CONSTATER** la difficulté de départager collectivement et personnellement le « bien » et le « mal ».

Etape de la démarche

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
	Activité A : « Dans ce monde-là, on ne s'y retrouve plus ! » (cf. fiche 4)	
1 - PRENDRE CONSCIENCE de l'impossibilité de réconcilier les positions irréductibles dans un dilemme moral collectif	L'enseignant choisit entre les deux exercices a) Analyse de deux lettres b) Dossier de presse	
	a) Analyse de deux lettres	
	1er temps : Mise en situation. Lecture individuelle de deux lettres	
	2e temps : Travail en équipes. Analyse des lettres	Participation à l'activité
2 - DEGAGER les positions contradictoires d'un certain nombre de dilemmes moraux collectifs	3e temps : Plénière et travail en équipes. D'autres prises de position contradictoires	
	4e temps : Exposé magistral ou Echange. Synthèse	Dégager les positions contradictoires de trois dilemmes contemporains
	b) Dossier de presse	

UNITE 5.1.1 : La difficulté du départage entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal »

OBJECTIF TERMINAL : Par une réflexion sur des dilemmes moraux collectifs ou personnels, CONSTATER la difficulté de départager collectivement et personnellement le « bien » et le « mal ».

Etape de la démarche ☑

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
3 - CONSTATER la difficulté de trancher de façon nette et précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.	L'enseignant choisit entre l'activité B et l'activité C. **Activité B** : « Moi, je sais où je m'en vais... » (cf. fiche 5) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Travail individuel. Rédaction de deux situations, l'une moralement acceptable et l'autre moralement inacceptable 3e temps : Mise en commun et constats ou **Activité C** : « J'ai déjà vécu un cas de conscience... » (cf. fiche 6) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Travail individuel. Narration d'un cas de conscience personnel 3e temps : Plénière. Mise en commun et conclusion	Participation à l'activité Participation à l'activité Respect des critères d'élaboration du cas de conscience

UNITÉ 5.1.1 : La difficulté du départage entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal »

OBJECTIF TERMINAL : Par une réflexion sur des dilemmes moraux collectifs ou personnels, CONSTATER la difficulté de départager collectivement et personnellement le « bien » et le « mal ».

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
4 - INDIQUER des manifestations artistiques que suscite la difficulté de départager le « bien » et le « mal »	**Activité D** : « On n'est plus sur le vent » (cf. fiche 7) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Échange : Expression de manifestations de « l'angoisse existentielle » dans les arts 3e temps : Exposé magistral : Conclusion	Exemplification de manifestations d'angoisse existentielle dans les arts
5 - DÉFINIR le concept d'« angoisse existentielle »	**Activité E** : « À la recherche d'une définition » (cf. fiche 8) 1er temps : Travail en équipes : Recherche de définitions 2e temps : Plénière : Enrichissement de la notion par échange d'explications et d'expériences	Définir l'angoisse existentielle

UNITE 5.1.2 : Le défi normatif — **TEMPS** : 2 heures

OBJECTIF TERMINAL : EXPLIQUER dans ses mots la nature du défi normatif

Etape de la démarche : ☑

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
6 - DEGAGER la nature du défi normatif comme départage du « bien » et du « mal » 7 - INDIQUER les deux questions auxquelles il faut répondre pour relever le défi normatif	**Activité F** : « C'est ça le défi ! » (cf. fiche 9) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Plénière : Autopsie d'une action 3e temps : Conclusion	Participation à l'activité Faire l'autopsie d'une action morale choisie individuellement

UNITE 5.1.3 : Les jeunes face au défi normatif contemporain

TEMPS : 2 heures

OBJECTIF TERMINAL : DÉGAGER les principales réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain

Etape de la démarche ◯

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
B - INDIQUER de façon concrète différentes façons de se situer face au défi normatif	**Activité G** : « Qu'est-ce que je peux faire? » (cf. fiche 10) 1er temps : Mise en situation. Exposé magistral. Le défi normatif: mode héroïque ou mode proscriptif. 2e temps : Travail individuel ou en équipes. Différentes façons de se situer face au défi normatif. 3e temps : Travail individuel ou en équipes. Exemplification des différentes façons de se situer face au défi normatif.	Identifier et exemplifier cinq réponses apportées par les jeunes au défi normatif.

UNITE 5.1.4 : La nécessité de relever le défi normatif — **TEMPS** : 2 heures

OBJECTIF TERMINAL : **SE SITUER par rapport aux réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain.**

Etape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
9 - EVALUER diverses attitudes adoptées par la jeunesse face au défi normatif contemporain.	**Activité H** : « Toutes les réponses se valent-elles ? » (cf. fiche 11) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Travail individuel ou en équipes. Evaluation des réponses. 3e temps : Mise en commun	Participation à l'activité
10 - SE SITUER par rapport à diverses façons d'être et de faire face au défi normatif	**Activité I** : « Je fais un choix » (cf. fiche 12) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Travail individuel. Se situer par rapport aux diverses attitudes.	Participation à l'activité Evaluation sommative (cf. fiche 13)

Thème (problème)	Arguments pour	Arguments contre
1 - Le droit de grève dans les hôpitaux	Les droits des travailleurs	Les droits des malades
2 - L'euthanasie	La liberté de choisir sa mort	Le caractère sacré de la vie humaine
3 - Le suicide	La libre disposition de sa vie	La responsabilité à l'égard de la communauté Le caractère sacré de la vie humaine
4 - La guerre	La défense du pays, de sa culture	Le droit à la paix Le respect de la vie
5 - La famine	Le droit de chacun à penser à soi avant de penser aux autres	L'égalité des êtres humains
6 - Les inégalités sociales	Le droit de jouir et de profiter des efforts investis dans son développement personnel	Le droit au bien-être et au bien-vivre pour tous
7 - Le rapport à l'autorité	Le respect de la loi et de l'ordre au sein de la société ou de la famille	Le droit à la liberté individuelle et la nécessité de suivre sa conscience
8 - L'utilisation et l'exploitation des animaux	Le droit des êtres humains à transformer la nature pour leur achèvement	Le respect de toute vie quelle qu'elle soit
9 - La répartition des richesses entre les pays	Le droit de tout être humain à profiter des richesses de la planète	Le droit de chaque pays à jouir du développement qu'il s'est donné
10 - La course aux armements	La défense de son pays L'équilibre des forces La recherche de la paix	La menace à la paix Un obstacle au développement
11 - La peine de mort	Le danger que représente le criminel pour la société Le droit des citoyens à la sécurité	Le droit de tout être humain à la vie Le danger de l'erreur judiciaire
12 - Etc.		

4e temps : Exposé magistral ou Échange. Synthèse

Suggestion de contenu

Très souvent, aujourd'hui, à propos d'un même problème, on se trouve face à des positions irréconciliables. Il en résulte une ambivalence, un état d'incertitude à l'égard du meilleur choix à faire, puisque les raisons invoquées, dans leur domaine respectif, semblent aussi justifiées les unes que les autres. Il est en conséquence difficile de décider en toute conscience, clairement et fermement, de la meilleure attitude à adopter. Ceci s'applique dans le monde contemporain à de multiples questions. Il n'est donc pas étonnant que se développe, au niveau de la conscience, la perception d'une grande complexité, d'une certaine confusion, d'une large opacité des choses, puisque tout semble possible à la fois, même les positions les plus conflictuelles. Tout choix moral semble à l'être humain contemporain difficile et angoissant.

b) Dossier de presse

Il est possible de se sensibiliser à la notion de « conflits de valeurs » en constituant un dossier de presse sur un problème moral. Pour ce faire, l'enseignant fait identifier des problèmes moraux dans les revues ou journaux (section éditoriale de préférence). Les élèves choisissent un problème moral qui suscite leur intérêt et dégagent de façon détaillée les valeurs et arguments auxquels font appel et s'opposent les tenants de chacune des thèses. Les conclusions de la recherche peuvent faire l'objet d'un débat en classe en regroupant les tenants de l'une et de l'autre position.

Le contenu du 4e temps de l'exercice a) peut servir de conclusion synthèse à cette seconde forme d'activité.

CONTENU-CLÉ : Il arrive souvent aujourd'hui que des femmes et des hommes adoptent des positions irréconciliables à propos de questions importantes comme l'avortement, la guerre, l'euthanasie.

Activité B : « Moi, je sais où je m'en vais... »

Objectif intermédiaire

3 - CONSTATER la difficulté de trancher de façon nette et précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.

L'enseignant choisit entre l'activité B et l'activité C.

1er temps : Mise en situation

L'enseignant commence par un rappel de l'activité précédente. Il fait bien ressortir que, même avec les meilleures dispositions et la plus grande honnêteté, on peut se trouver tiraillé entre des positions totalement opposées dans un dilemme moral.

2e temps : Rédaction de deux situations morales : Une moralement acceptable et une moralement inacceptable

Par la suite, pour les aider à prendre conscience de la difficulté où ils se trouvent de trancher de façon nette et précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, l'enseignant invite ses élèves, individuellement, à identifier et à décrire une situation qui leur semble totalement acceptable et une autre qui leur semble totalement inacceptable. L'élève est invité à décrire les situations sur une feuille non identifiée ou identifiée par un repère visuel afin de conserver un certain anonymat et de ne pas brimer la spontanéité.

3e temps : Mise en commun et constats

L'enseignant recueille les feuilles et lit au groupe d'abord des situations moralement acceptables, qu'il inscrit au fur et à mesure sur le tableau. Puis il fait de même pour les situations moralement inacceptables. Alors qu'on pourrait croire que la classe va identifier les mêmes situations comme acceptables et inacceptables parce que, comme jeunes, les élèves ont les mêmes valeurs, on arrive souvent au constat contraire.

En effet, dans une même classe, une situation qualifiée de moralement acceptable par un groupe d'élèves sera qualifiée de moralement inacceptable par un autre groupe. Ainsi en sera-t-il de l'homosexualité, des relations sexuelles prémaritales, de la violence, du suicide, de la consommation de drogues et d'alcool, de l'avortement, de la contraception.

N.B. Advenant qu'il y ait un certain consensus dans un groupe, l'enseignant peut toujours citer en exemple le cas d'un autre groupe où les prises de positions se sont révélées opposées.

L'enseignant invite les élèves, sous forme de discussion ouverte, à dégager les constats suivants :

- Les réponses sont diversifiées et même opposées.
- Il y a difficulté à trancher de façon nette et unanime certaines situations.
- Les problèmes posés sont graves, tels la violence, le suicide... et plusieurs ont une portée planétaire, tels la famine, les inégalités sociales, le racisme, la course aux armements.
- Les valeurs et les principes auxquels on se réfère reposent sur des conceptions de l'être humain qui sont diversifiées.

En conclusion, l'enseignant fait constater aux élèves qu'alors qu'ils croyaient savoir ou se situaient le « bien » et le « mal » à propos de certaines questions de morale et qu'alors qu'ils estimaient avoir l'appui de leurs pairs sur ces questions, la réalité que leur a révélée la mise en commun du 3e temps est fort différente : il n'est pas simple de trancher de façon nette et précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.

CONTENU CLÉ : Même à propos de questions graves comme le suicide, la violence, la course aux armements, il n'est pas facile de trancher de façon nette entre le « bien » et le « mal » et de faire l'unanimité dans un groupe.

Activité C : « J'ai déjà vécu un cas de conscience... »

Objectif intermédiaire

3 : CONSTATER la difficulté de trancher de façon nette et précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.

1er temps : Mise en situation

L'enseignant explique ce qu'est un cas de conscience. Il s'agit d'une situation dont il est difficile de dire si elle est « bien » ou « mal », et en quoi elle l'est. L'enseignant montre que le cas de conscience entraîne une indécision chez le sujet moral. Ce dernier ne sait plus quoi faire. Ou alors, s'il choisit une option, il n'est pas certain que ce soit la meilleure. Il éprouve parfois du remords. L'indécision et le remords génèrent chez le sujet moral une profonde angoisse à l'égard de l'action: Que dois-je faire ? Ce genre de situation semble aujourd'hui beaucoup plus fréquent que par le passé. Il devient le lot courant de la vie morale, ainsi que sa contrepartie au niveau du sentiment : l'angoisse existentielle.

L'enseignant peut présenter, à titre d'illustration, quelques cas de conscience qu'il aura préparés en respectant lui-même les critères proposés au 2e temps.

2e temps : Travail individuel : Rédaction d'un cas de conscience personnel

- **Quelques exemples de cas de conscience**

- Francine rassure son ami de coeur en lui disant qu'elle prend des anovulants.
- André s'est fait voler sa bicyclette. Les policiers lui en montrent une qui ressemble beaucoup à la sienne.
- Paule reçoit une offre mirobolante pour poser nue.
- Jacques trouve un 20 dollars par terre à la cafeteria.
- Isabelle fume; cela incommode beaucoup son amie Rachel.
- Claude et Anne veulent être admis à un collège réputé. Lors des tests d'admission, Claude se rend compte qu'Anne triche.
- Josée, 16 ans, apprend qu'elle est enceinte.

Sous la forme d'une lettre à un ami, l'élève raconte une situation de cas de conscience qu'il a vécue.

La description de la situation, qui comportera la présentation claire des divers possibles qui sont à l'origine du cas de conscience, mettra l'accent sur le sentiment d'indécision ou se trouve le sujet.

3e temps : Plénière : Mise en commun et conclusion

L'enseignant invite les élèves qui le veulent à présenter à la classe le cas de conscience qu'ils ont décrit. L'enseignant conclut en attirant l'attention des élèves sur le contenu-clé qui suit.

CONTENU-CLÉ : Même dans les situations personnelles, il n'est pas facile de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal.

Activité D : « On n'est plus sur de rien! »

Objectif intermédiaire

4 - INDIQUER des manifestations artistiques que suscite la difficulté de départager le « bien » et le « mal ».

1er temps : **Mise en situation**

Un bref appel des objectifs poursuivis ultérieurement s'impose d'abord. En effet, après avoir pris conscience de dilemmes moraux auxquels la collectivité est confrontée et après avoir constaté la difficulté à trancher de façon nette et précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, on en arrive à la conclusion qu'**on n'est plus sur de rien**. En effet, comme les adolescents qui se posent des dizaines de questions sur tout sans pouvoir apporter de réponses certaines et rassurantes sur quoi que ce soit, la plupart des personnes cherchent tant bien que mal à décider de leur agir. Cette recherche trouve son expression dans l'univers artistique.

2e temps : **Échange : Expression de manifestations « de l'angoisse existentielle » dans la culture**

Les élèves répondent ensuite à la question qui suit : « Dites comment dans les films, la mode, la musique et tous les arts contemporains se manifeste la difficulté de déterminer le bien et le mal. »

Suggestion de contenu

La difficulté de départager le bien du mal a un impact dans le domaine artistique. Ainsi, la littérature ne présentera plus dans ses romans de « belles histoires d'amour » qui se « terminent bien ». La peinture adoptera des formes abstraites tantôt totalement dénudées, tantôt extrêmement « chargées ». Le cinéma livrera des messages vibrants ou tout simplement interpellants, sans proposer de réponses. La mode se raccrochera au passé dans le phénomène « retro » parce que celui-ci est « sûr », ou encore elle cherchera à s'engager dans le « spatial », dans le rêve cosmique. La musique sera seulement expression du moment, passagère, violente, toujours très rythmée, rarement douce, et son message sera oublié souvent au profit du « beat » pour lui-même.

Il n'y a donc rien d'assis de façon quelque peu définitive dans les manifestations de la culture contemporaine. Elle est prolifique à tous points de vue mais elle est passagère, furtive et par le fait même superficielle. Elle exprime le monde contemporain, un monde incapable de donner des réponses sures aux graves questions qu'il se pose.[1]

3e temps : **Exposé magistral : Conclusion**

L'enseignant indique aux élèves en terminant que, comme les réactions des individus et des groupes, les manifestations artistiques expriment ce qu'on peut nommer l'« angoisse existentielle » que ressentent les femmes et les hommes d'aujourd'hui face à la difficulté de faire le départage du « bien » et du « mal ».

CONTENU-CLÉ : Les arts expriment la difficulté qu'éprouvent les femmes et les hommes d'aujourd'hui à départager le bien du mal.

1. Cf. Paul Tillich, *Le courage d'être*, Paris, Casterman, 1967, p. 144-151.

Activité E : « À la recherche d'une définition »

Objectif intermédiaire

5 - DÉFINIR le concept d'« angoisse existentielle »

1re temps : Travail en équipes : Recherche de définitions

Cette première partie de l'activité pourrait s'effectuer à la bibliothèque ou en classe si l'enseignant a eu soin au préalable de prévoir le matériel nécessaire.

Par équipes, les élèves recherchent la définition d'« angoisse » et d'« existentielle » et ils rédigent une définition dans leurs mots et selon leur compréhension du phénomène.

2e temps : Plénière : Enrichissement de la notion par échange d'explications et d'expériences

L'enseignant dirige la discussion en partant des questions suivantes : quand est-on angoissé ? pourquoi ressent-on l'angoisse ?

Suggestion de contenu

L'angoisse est une peur, mais elle n'est pas comparable à la peur physique que provoque un animal féroce ou un voleur. Ce type de peur peut être vaincu par une réaction combative. L'angoisse porte sur quelque chose d'abstrait, de non visible. Elle résulte souvent de la nécessité d'agir, particulièrement dans une situation nouvelle, inédite, ou encore confuse.

L'angoisse se retrouve chez l'être humain parce que son agir ne lui est pas dicté, comme à l'animal, par l'instinct, mais qu'il est souvent original et résulte d'une décision rationnelle. L'angoisse existe donc parce que l'être humain est libre et responsable.

Références bibliographiques

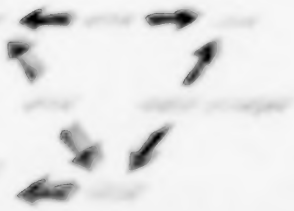
HEIDEGGER, Martin. *L'être et le temps*. Paris, Gallimard, 1964. « La peur comme mode du sentiment de la situation », p. 175-178.

KIERKEGAARD, Soeren. *Post-scriptum aux miettes philosophiques*. Paris, Gallimard, 1949. « L'expression essentielle du pathos existentiel. La souffrance », p. 291-354.

RICOEUR, Paul. *Finitude et culpabilité II. La symbolique du mal*. Paris, Aubier Montaigne, 1960. « La réaffirmation du tragique », p. 289-302.

TILLICH, Paul. *Le courage d'être*. Paris, Casterman, 1967, p. 45-85, 144-151.

[1] Particulièrement recommandé pour les notions d'angoisse, d'existentiel, de crainte, et leurs expressions dans les arts, la littérature et la philosophie.



Objectif terminal

EXPLIQUER dans ses mots la nature du défi normatif.

Activité F: « C'est ça le défi! »

Objectifs intermédiaires

6 - DÉGAGER la nature du défi normatif comme départage du « bien » et du « mal ».

7 - INDIQUER les deux questions auxquelles il faut répondre pour relever le défi normatif.

1er temps: *Mise en situation*

L'enseignant rappelle aux élèves que le défi normatif consiste à déterminer ce qui est « bien » ou « mal » du point de vue moral, c'est-à-dire par rapport à l'obligation qui est faite à l'être humain de se réaliser aux plans individuel et collectif ou encore de contribuer au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.

L'enseignant propose aux élèves de prendre connaissance ensemble d'une situation. Il fait la lecture ou la projection sur acétate de la première partie de cette situation:

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

semble. Tout va toujours bien. Tous les trois restent de grands amis. »

2e temps: *Plénière: Autopsie de l'action*

L'enseignant pose le problème de la façon suivante:

[illegible]

- s'il ne sort pas avec Nicole, il se privé de la possibilité de vivre quelque chose avec elle, mais il gardera deux amis.

— Il choisit cette dernière solution parce qu'elle lui semble présenter un poids d'espoir plus lourd.

Comme on le voit, toute réponse à la question : « Que dois-je faire ? » s'élabore suite à la réponse à une autre question : « Que puis-je espérer ? »

3e temps : Conclusion

Relever le défi normatif, résoudre un problème moral, c'est répondre à ces deux questions :

— Que dois-je faire pour être « bien » avec moi et avec les autres ? ou pour assurer le mieux-vivre et le mieux-être individuels et collectifs ?

— Que puis-je espérer ?

Répondre à ces questions n'est pas facile. Il s'agit véritablement d'un défi, qui s'impose à tous les êtres humains parce que, libres et responsables, ils doivent assumer le départage du « bien » et du « mal ».

CONTENU-CLÉ : *Le défi normatif consiste à départager ce qui est « bien » et « mal ».*

Le départage du bien et du mal, la solution d'un problème moral, se fait en répondant à deux questions :
- *« Que dois-je faire ? »*
- *« Que puis-je espérer ? »*

Le départage du « bien » et du « mal » est un véritable défi parce que les êtres humains sont libres et responsables.

Objectif terminal

DÉGAGER les principales réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain.

Activité G - « Qu'est-ce que je peux faire ? »

Objectif intermédiaire

8 - INDIQUER de façon concrète différentes façons de se situer face au défi normatif.

1er temps : Mise en situation : Exposé magistral : Le défi normatif, mode héroïque ou mode prosaïque

Suggestion de contenu

La réponse au défi normatif se présente comme une recherche de départage entre le « bien » et le « mal ». « Cette recherche, comme l'écrit le ***Programme d'études*** *(p. 57), ne se conçoit pas avant tout sur le mode héroïque, comme une succession d'expériences limites et de choix fondateurs. Si ceux-ci font aussi partie du vécu adolescent, ce dernier est tissé, pour la majeure partie, d'actions, de conduites et d'activités prosaïques et quotidiennes. » En conséquence, tout en connaissant des temps forts, des moments de synthèse, comme le sera le temps consacré à l'enseignement moral en 5e secondaire et tout particulièrement le dernier module du cours, « Mon possible ou ma réponse », l'élaboration de la réponse au défi normatif se fait surtout au jour le jour. Les choix et les décisions qu'font l'objet quotidien contribuent aussi largement à la maturation de l'être humain au plan individuel et au plan collectif.*

Il est important que les élèves comprennent bien, dès le début de l'année, que l'invitation qui leur sera adressée à la 1re de la 5e secondaire de se donner un projet de vie serait vaine si cette réponse globale au défi normatif ne s'incarnait pas dans le quotidien par la suite.

C'est dans cette perspective qu'il faut chercher à identifier comment le jeune relève le défi de donner une réponse à son existence qui le questionne. Car les diverses attitudes, les différentes façons de se situer face au défi normatif, sous « le mode prosaïque » tout autant que sous le « mode héroïque », c'est quotidiennement, dans le train-train de la vie, comme à l'heure des grands choix et des grandes décisions, qu'elles se vivent.

2e temps : Plénière ou travail individuel ou en équipes : Différentes façons de se situer face au défi normatif

L'enseignant peut suggérer diverses façons de procéder :

a) Remettre aux élèves une liste d'attitudes possibles face au défi normatif et les inviter à les décrire en utilisant un dictionnaire. Procéder ensuite à une mise en commun. Pour les attitudes possibles, voir la suggestion de contenu.

b) À l'occasion d'une discussion ouverte, faire identifier et décrire par les élèves des attitudes possibles face au défi normatif.

c) Proposer aux élèves des illustrations diverses représentant différentes attitudes face au défi normatif et leur demander d'associer illustrations et attitudes.

À la fin de ce deuxième temps, l'élève aura identifié et défini des attitudes « possibles » face au défi normatif.

Suggestion de contenu

Si l'on tente de constituer une grille des attitudes possibles face au défi normatif, on a, aux deux extrêmes, d'une part des attitudes comme l'attentisme, l'indifférence, le divertissement, la dépendance... et, d'autre part, des attitudes comme l'activisme, l'obsession, le désespoir, l'indépendance... Le premier type d'attitudes se caractérise par un manque d'intérêt et une absence d'engagement face au défi normatif; le second, par une préoccupation excessive, inopportune, et un engagement exagéré. Entre ces extrêmes, il est possible de définir une attitude in-

termédiaire, qui serait de l'ordre de l'engagement, mais d'un engagement raisonné, critique, sélectif.

On trouvera une brève définition des attitudes dont il vient d'être question dans le tableau qui suit.

Des attitudes face au défi normatif*	
du non engagement...	**à l'engagement exagéré**
Attentisme : Faire le pari que la réponse va s'imposer à lui d'elle-même, grâce aux événements et aux autres, sans qu'il s'en mêle.	**Activisme** : Se disperser en multipliant les réponses, mais des réponses superficielles, résultant souvent d'une analyse insuffisante de la situation.
Indifférence : Agir comme si la question ne se pose pas, ou n'a pas d'importance. Rien vouloir savoir, rien faire! On s'en fout complètement!	**Obsession** : S'acharner à trouver « la » réponse, une réponse parfaite, à des questions relatives. Avoir peur de ne pas se réaliser parfaitement.
Dépendance : Se tourner vers les autres, individus ou institutions, pour avoir une réponse toute faite.	**Indépendance** : Ignorer les autres, élaborer seul sa réponse au défi normatif.
Divertissement : S'étourdir pour se distraire, oublier l'existence du défi normatif.	**Désespoir** : S'effondrer face à une tâche qui apparaît impossible à réaliser.
...en passant par une forme d'engagement raisonnable...	
Engagement sélectif	
• Agir avec discernement. • Situer la problématique dans une juste perspective, à la fois réaliste et idéaliste. • Viser la réalisation mais en acceptant sa condition d'humain, impartaite.	
* Ce tableau ne prétend pas donner une liste exhaustive des attitudes possibles.	

3e temps : Travail individuel ou en équipes : Exemplification de différentes façons de se situer face au défi normatif

A l'aide d'une grille (cf. annexe 4), l'élève donne un exemple vécu concret où il a pu identifier ces différentes réponses dans son milieu (famille, école, « rue »).

CONTENU-CLÉ : Face au défi normatif, les êtres humains adoptent parfois des attitudes comme l'attentisme, l'indifférence, la dépendance, le divertissement... ou, au contraire, des attitudes comme l'activisme, l'obsession, l'indépendance, le désespoir. Les premières sont de l'ordre du non engagement, les secondes de l'ordre de l'engagement excessif.

Il est possible d'adopter une attitude intermédiaire qui serait de l'ordre d'un engagement, mais d'un engagement raisonné, critique, sélectif.

Objectif terminal

SE SITUER par rapport aux reponses apportees par les jeunes au defi normatif contemporain

Activité H : « Toutes les réponses se valent-elles ? »

Objectif intermediaire

X : EVALUER diverses attitudes adoptees par la jeunesse face au defi normatif contemporain

1er temps : Mise en situation

L'enseignant presente cette etape comme celle de l'evaluation morale, celle du temps de la deliberation, du jugement et de la decision, celle aussi de l'appel a un referentiel moral et a une vision.

2e temps : Travail individuel ou en equipes : Evaluation des attitudes

Il s'agit donc ici d'evaluer les diverses attitudes dont il a ete question a l'activite precedente et de voir si toutes ces attitudes se valent. Pour ce faire, il faut se poser la deuxieme des questions dont on a parle plus haut : Que puis-je esperer de cette façon de me situer face au defi normatif ?

L'eleve remplit donc le tableau suggere a l'annexe 5, soit seul, soit en equipes.

3e temps : Mise en commun

Une mise en commun peut suivre pour eclairer et renforcer les reponses apportees.

Objectif terminal

SE SITUER par rapport aux réponses apportées par les jeunes au défi normatif contemporain

Activité I : « Je fais un choix. »

Objectif intermédiaire

10 - SE SITUER par rapport à diverses façons d'être et de faire face au défi normatif

1er temps : Mise en situation : Exposé magistral

L'enseignant revient sur les activités qui ont paru intéressantes. Il s'agit maintenant pour l'élève de se situer face à ces diverses attitudes ou façons d'être et de faire.

Suggestion de contenu

Le module 5.5 sera consacré intégralement à la formulation de la réponse au défi normatif. L'activité « Je fais un choix » vient permettre à l'élève de voir où il en est à propos du départage du bien et du mal dans le quotidien comme aussi de la formulation d'un projet de vie. Elle lui fournit donc l'occasion de faire le point, sans nécessairement, à ce stade-ci, changer de façon importante sa façon de voir et de faire.

2e temps : Travail individuel : Se situer par rapport aux diverses attitudes

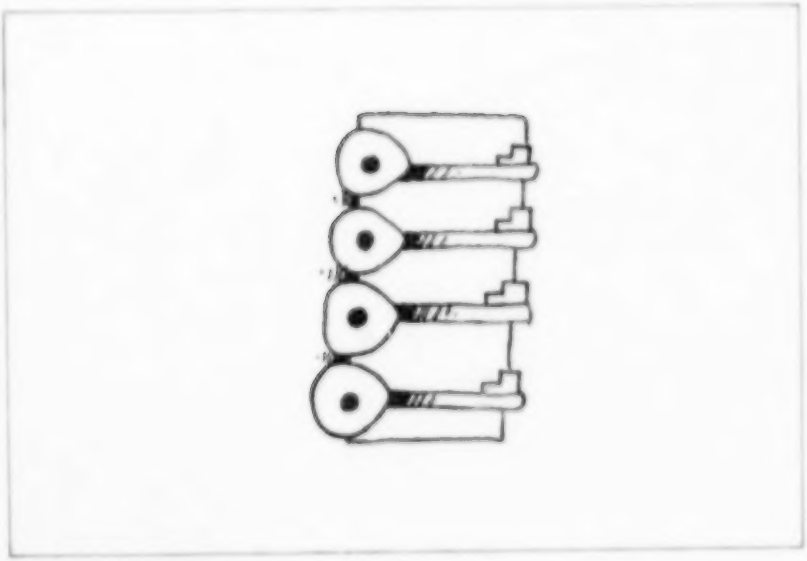
Chaque élève, seul, par écrit ou non, essaie de se situer par rapport aux diverses attitudes face au défi normatif et de justifier son choix. Il s'agit d'une réflexion tout à fait personnelle, mais qui pourrait être suivie d'une mise en commun où interviendraient les élèves qui en ressentiraient le besoin et le goût.

MODULE 5.1 UN MONDE SANS BON SENS ?

ÉVALUATION SOMMATIVE

1. Étant donné deux dilemmes moraux, identifier les opinions contradictoires qui les caractérisent.
2. Expliquer dans ses propres mots la nature du défi normatif sous la forme de deux questions.
3. Faire l'autopsie d'une action morale choisie individuellement.
4. Dégager quatre réponses apportées par la jeunesse au défi normatif.
5. Comment peut-on départager la valeur des diverses réponses apportées par la jeunesse au défi normatif ?

MODULE 5.2



LES CLÉS

INTRODUCTION

Le module 5.2 décrit quatre grands moyens qu'il nomme des « clés », qui peuvent aider à relever le défi normatif. La première clé fait prendre conscience que « la morale change » parce que la société à laquelle elle s'adresse change, et que la morale doit pouvoir répondre aux besoins nouveaux de cette société. La deuxième clé est la « conscience individuelle » qui permet à chacun de faire les bons choix et de prendre les bonnes décisions, entre autres en tenant compte des circonstances particulières. Comme les individus et les institutions ont tendance parfois à oublier de rester humains, la « Déclaration universelle des droits de l'homme », la troisième clé, vient leur rappeler les traits qui caractérisent la personne humaine. Enfin, parce que l'acte moral exige le recours aux facultés spécifiques à l'être humain, la quatrième clé consiste dans la description de « la meilleure manière de poser un acte moral » en mettant en œuvre ces facultés. Chacune des clés fait l'objet d'une unité qu'il convient de présenter brièvement.

Après avoir précisé le sens et la portée de l'expression « la morale change » (activité A), la première unité montre comment les changements d'ordre scientifique et technique (activité B) et les changements d'ordre socioculturel (activité C) influencent l'évolution de la morale. La présentation de cette première clé se termine par une comparaison entre deux moments de la morale de notre société: la morale traditionnelle et la morale contemporaine (activité D).

La deuxième unité porte sur la conscience morale individuelle. Après lui avoir fait prendre conscience de façon globale de l'existence de sa conscience morale (activité E), l'unité amène l'élève à approfondir ses connaissances en lui présentant une description de l'activité de la conscience morale individuelle (activité F) et la description du développement moral selon Kohlberg (activité G). L'unité se termine par la présentation d'un dilemme moral (activité H).

La troisième unité permet à l'élève de prendre connaissance de la « Déclaration universelle des droits de l'homme » et de ses fondements (activité I).

Enfin, une dernière unité amène l'élève à réfléchir sur la notion d'acte moral et lui propose une « manière de poser un acte moral » (activité J). C'est la quatrième clé.

Ce module peut paraître à l'enseignant moins interpellant que le premier. Pourtant son contenu nécessite de sa part une remise en question sérieuse si l'on considère que l'enseignant a vécu et vit l'expérience d'être confronté à deux formes fort différentes d'expression de la morale. En effet, éduqué dans un monde dominé par des valeurs traditionnelles, il doit chaque jour confronter ces valeurs à celles de la société actuelle. Comment ne pas être au cœur même du débat alors que les jeunes à qui il s'adresse, eux, sont nés et vivent dans la société nouvelle et qu'ils connaissent peu l'ancienne?

MODULE 5.2 : LES CLES (contribution de la morale) **TEMPS : 14 périodes**

OBJECTIFS GENERAUX DE MODULE

(c) RECONNAITRE des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif individuellement et collectivement.

(a) VALORISER des instruments éthiques permettant de relever le défi normatif.

OBJECTIFS TERMINAUX

1 - EXPLIQUER en ses propres mots le sens et la portée de l'expression « la morale change ».

2 - DÉCRIRE la conscience morale individuelle.

3 - MONTRER en quoi la « Déclaration universelle des droits de l'homme » peut contribuer au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.

4 - DÉCRIRE la meilleure manière de poser un acte moral.

UNITÉ 5.2.1 : **Première clé : Le sens et la portée de l'expression « la morale change »** — **TEMPS : 4 heures**

OBJECTIF TERMINAL : **EXPLIQUER en ses propres mots le sens et la portée de l'expression « la morale change »**.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1 - PRENDRE CONSCIENCE du **sens** de l'expression « la morale change ».	**Activité A** : « La morale change » (cf. fiche 14)	
	1er temps : Exposé magistral : Le **sens** de l'expression « la morale change »	
2 - PRENDRE CONSCIENCE de la **portée** de l'expression « la morale change ».	2e temps : Dialogue avec un aîné	Participation à l'activité
	3e temps : Exposé ou Échange : Conclusion	
	Activité B : Changement techniques et scientifiques et morale (cf. fiche 15)	
3 - EXPLIQUER comment divers changements d'ordre scientifique et technique remettent la morale en question.	1er temps : Mise en situation : Échange	
	2e temps : Exposé magistral ou Échange : Effets sur la morale des changements scientifiques et techniques	Expliquer l'impact d'un changement scientifique sur la morale
	Activité C : « Changements socioculturels et morale » (cf. fiche 16)	
4 - ÉTABLIR UN LIEN entre les changements socioculturels et l'évolution de la morale	1er temps : Mise en situation : Échange	
	2e temps : Travail en équipes : Impact des changements socioculturels sur la morale	Expliquer l'impact d'un changement socioculturel sur la morale
	3e temps : Mise en commun	
	4e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse	

UNITE 5.2.1 : Première clé : Le sens et la portée de l'expression « la morale change »

OBJECTIF TERMINAL : EXPLIQUER en ses propres mots le sens et la portée de l'expression « la morale change ».

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité : « Morale traditionnelle, morale contemporaine » (cf. fiche 17)	
5 - DÉGAGER quelques caractéristiques de la morale traditionnelle et de la morale contemporaine	1er temps : Mise en situation : Grille à remplir et brève mise en commun	
	2e temps : Échange : Les caractéristiques majeures de la morale traditionnelle et de la morale contemporaine	Donner trois mots-clés correspondant à chacun des traits de la morale traditionnelle et de la morale contemporaine
	3e temps : Échange : Est-ce que l'une des morales est supérieure à l'autre ?	Donner deux raisons qui démontrent que la morale traditionnelle a bien répondu aux besoins de l'humanité
	4e temps : Exposé magistral : Synthèse	

UNITÉ 5.2.2 : Deuxième clé : La conscience morale individuelle — **TEMPS : 4 heures**

OBJECTIF TERMINAL : DÉCRIRE la conscience morale individuelle.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité E : « C'est inhumain ! » (cf. fiche 18)	
6 - PRENDRE CONSCIENCE de sa propre conscience morale	1er temps : Mise en situation. Lecture de cas et, par écrit, brève réaction immédiate des élèves	
	2e temps : Exposé magistral : Analyse de l'activité de la conscience morale individuelle	
	3e temps : Analyse d'un acte de conscience morale individuelle	Décrire en ses mots l'activité de la conscience morale individuelle
	4e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse	
	Activité F : « La conscience morale en action » (cf. fiche 19)	
7 - DÉCRIRE l'activité de la conscience morale individuelle	1er temps : Exposé magistral : Le fonctionnement de la conscience morale individuelle	Décrire brièvement dans ses propres mots l'essentiel des trois étapes de l'activité de la conscience morale individuelle
	2e temps : Travail individuel : Analyse d'un acte de conscience (étape 2)	

UNITE 5.2.2 : Deuxième clé : La conscience morale individuelle

OBJECTIF TERMINAL : DÉCRIRE la conscience morale individuelle.

Étape de la démarche ☑

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
8 - DÉCRIRE les grandes étapes du développement du jugement moral d'après Kohlberg.	**Activité G** : « Ma conscience morale peut-elle évoluer ? » (cf. fiche 20) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Exposé magistral : Description des étapes du développement du jugement moral d'après Kohlberg 3e temps : Travail individuel ou en équipes : Identification des stades 4e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse	Nommer les six stades du développement moral de Kohlberg Décrire dans ses mots chacun des six stades du développement moral À partir de description d'agirs motivés, identifier à quel stade de développement chacun appartient
9 - APPLIQUER sa conscience morale à un dilemme.	**Activité H** : « Le dilemme » (cf. fiche 21) 1er temps : Mise en situation : Le dilemme 2e temps : Travail individuel et mise en commun	Participation à l'activité

UNITÉ 5.2.3: **Troisième clé**: **La « Déclaration universelle des droits de l'homme » TEMPS**: 3 heures

OBJECTIF TERMINAL: **MONTRER en quoi la « Déclaration universelle des droits de l'homme » peut contribuer au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.**

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
10 - CONNAÎTRE la « Déclaration universelle des droits de l'homme » présente dans le préambule de la charte de l'ONU.	**Activité 1**: « Une charte pour 4 milliards » (cf fiche 22) 1er temps: Exposé magistral: Historique de la « Déclaration universelle des droits de l'homme » 2e temps: Travail en équipes: Rédaction de la liste des droits	Participation à l'activité
11 - DÉGAGER les cinq principes qui servent de fondement à la « Déclaration universelle des droits de l'homme ».	3e temps: En grand groupe: Évaluation 4e temps: Travail en équipes: Les grands principes et les valeurs fondamentales en cause dans la « Déclaration des droits » 5e temps: Échange: La fonction régulatrice de la « Déclaration universelle des droits de l'homme »	Identifier et expliquer dans ses mots les 5 principes moraux fondamentaux présents dans la « Déclaration universelle des droits de l'homme ».

UNITÉ 5.2.4 Quatrième clé : La manière de poser un acte moral — **TEMPS : 3 heures**

OBJECTIF TERMINAL : DÉCRIRE la meilleure manière de poser un acte moral.

Étape de la démarche ☑

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité J : « Acte réflexe, acte réfléchi, acte moral » (cf. fiche 23)	
12 - DISTINGUER entre acte réflexe et acte réfléchi	1er temps : Exposé magistral ou Échange : Les types d'actes	Expliquer dans ses propres mots la distinction entre acte réflexe et acte réfléchi
13 - DÉFINIR l'acte moral comme acte réfléchi	2e temps : Échange : Schéma du processus de l'acte moral	
14 - DÉCRIRE la séquence d'un acte moral	3e temps : Exposé magistral : La meilleure manière de poser un acte moral	Énumérer les phases du processus de solution d'un problème moral
	4e temps : Travail en équipes : Analyse d'une situation à partir du processus de solution d'un problème moral	Participation à l'activité
	5e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse	

Objectif terminal

EXPLIQUER en ses propres mots le sens et la portée de l'expression « la morale change »

Activité A : « La morale change »

Objectifs intermédiaires

1 - PRENDRE CONSCIENCE du **sens** de l'expression « la morale change »

2 - PRENDRE CONSCIENCE de la **portée** de l'expression « la morale change »

1er temps : Exposé magistral : Le sens de l'expression « la morale change »

Suggestion de contenu

La morale change. Son dynamisme se manifeste à divers plans. La morale s'adapte pour tenir compte des circonstances particulières d'une situation. Elle varie dans l'espace pour convenir aux particularités d'une communauté, par exemple à ses traditions culturelles. Elle évolue dans le temps pour un groupe culturel donné afin de tenir compte des changements survenus dans les conditions de vie économiques, sociales, politiques ou autres. Ce changement peut survenir au niveau du référentiel moral, surtout de ses éléments les plus particuliers; il peut se réaliser aussi dans la façon de décrire la visée.

2e temps : Dialogue avec un aîné

La classe invite une ou deux personnes âgées à venir parler de la morale qui prévalait quand elle(s) était(ent) adolescente(s). On peut aborder tous les thèmes qui intéressent les jeunes : l'école, les parents, le travail, le sexe, la discipline, l'alcool et la drogue, la liberté, l'argent, la danse, le vol, le civisme, l'autorité, etc.

En même temps qu'à la question : « Comment se définissaient le bien et le mal dans votre temps ? » on cherchera à répondre à la question : « Pourquoi était-ce ainsi ? » La classe devrait ainsi prendre conscience que la raison d'être de la morale — assurer le mieux-être et le mieux-vivre des femmes et des hommes — n'a pas changé, et que ce qui change, c'est la façon dont se définit ce mieux-être et mieux-vivre et les moyens qu'on croit devoir mettre en œuvre pour l'atteindre.

L'enseignant pourra aussi, au passage, signaler qu'à côté des éléments qui ont changé, il y en a beaucoup qui persistent : des règles, des interdits, des valeurs, des principes et des normes, qui sont encore aujourd'hui considérés comme primordiaux.

3e temps : Exposé ou Dialogue : Conclusion

L'enseignant revient sur les deux éléments de l'objectif terminal : le **sens** et la **portée** de l'expression « la morale change ».

Suggestion de contenu

La morale change, c'est évident. Elle change dans le référentiel moral et dans la façon de décrire la visée. Mais elle reste ce qu'elle est au plan de sa raison d'être et aussi de bon nombre des éléments fondamentaux du référentiel moral.

Références bibliographiques

Le numéro spécial de *Relations* (décembre 1972), « Morale et changement : l'évolution de la conscience morale au Québec ».

GRAND-MAISON, J., « Une société en quête d'éthique », *Cahiers de recherche éthique*, n° 5, notamment la deuxième partie : Les lieux privilégiés de la quête éthique.

VADEBONCOEUR, Pierre, *La ligne du risque (essais)*, « Pour une dynamique de la culture », « Coll. Constantes », Montréal, H.M.H., 1963, p. 18-30.

1. Relire les énoncés et les notes explicatives consacrés à la morale dans le *Programme d'études*, p. 29-34. Voir particulièrement les énoncés et notes explicatives nos 10, 11 et 12.

CONTENU-CLÉ : La morale change dans son contenu (valeurs, normes, règles...) et dans la façon de décrire le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs. Cependant la raison d'être même de la morale, assurer le mieux-être et le mieux-vivre des femmes et des hommes, demeure toujours. De plus, bon nombre des moyens mis en œuvre à cette fin dans le passé continuent aujourd'hui d'être considérés comme essentiels.

Activité B: **« Changements techniques et scientifiques et morale »**

Objectif intermédiaire

3 - EXPLIQUER comment divers changements d'ordre scientifique et technique remettent la morale en question.

1er temps: **Mise en situation**: **Echange**

L'enseignant invite les élèves à nommer des changements importants qui sont survenus dans les domaines scientifiques et techniques et qui d'après eux auraient eu un certain impact sur la morale. On les écrit au tableau.

2e temps: **Exposé magistral ou Echange**

A partir de la liste dressée au premier temps, l'enseignant, seul ou avec la participation des élèves, dégage les effets sur la morale de certains des changements scientifiques et techniques.

Suggestion de contenu

- ***Les effets sur la morale des changements techniques et scientifiques***

Les difficultés à définir de façon claire le « bien » et le « mal » tiennent pour beaucoup au fait que le développement technique a placé l'humanité face à des problèmes nouveaux auxquels il faut trouver des réponses collectives et individuelles, informées et responsables. Ces choix s'imposent aujourd'hui dramatiquement de manière complexe et exigeante. Il faut mesurer les conséquences à long terme sur la vie de certaines actions dont les effets ne sont pas tous actuellement décelables et qui risquent de modifier la situation des êtres humains tout comme l'intégrité et la survie des ensembles naturels.

- *le support technique de la vie pose la question de l'euthanasie active et passive;*
- *la contraception et l'avortement posent le problème de l'intervention sur la reproduction et la planification des naissances;*
- *le diagnostic pré-natal et les interventions chirurgicales intra-utérines entraînent la remise en question de l'intégrité du foetus;*
- *la technique du « bébé-éprouvette », de « l'insémination artificielle » et les « mères porteuses » posent des questions sur la reproduction naturelle, la paternité et la maternité naturelles;*
- *les manipulations génétiques posent le problème de la reproduction programmée, planifiée, à la demande;*
- *la manipulation d'énergies dangereuses et puissantes peut provoquer la destruction du milieu et même la disparition de la planète elle-même;*
- *la puissance des moyens techniques appliqués à la transformation de la nature affecte les grands équilibres naturels (pollution de l'air, de l'eau, amenuisement des ressources, disparition de certaines espèces, maladies...);*
- *l'intensification des machines « intelligentes » dans l'environnement humain peut provoquer la réduction des fonctions de l'intelligence humaine aux langages et fonctions des machines ainsi que l'amenuisement des relations sociales et du sens de l'autre;*
- *etc.*

3e temps: **Exposé magistral**: **Conclusion**

L'enseignant fait une synthèse en se référant au domaine biologique, certainement l'un des plus effervescents et des plus lourds de conséquences pour l'être humain.

Suggestion de contenu

Les problèmes qui sont nés de l'avancement de la biologie ont engendré une nouvelle discipline, la bioéthique, apparue afin de tenter de résoudre ces problèmes de la manière la plus informée et responsable possible. A ce niveau se posent des questions de comportement complexes qui mettent en cause l'équilibre des générations futures.

CONTENU-CLE: Les changements d'ordre scientifique et technique exercent un impact sur la morale.

Activité C : « Changements socioculturels et morale »

Objectif intermédiaire

1 : ETABLIR UN LIEN entre les changements socioculturels et l'évolution de la morale

1er temps : Mise en situation : Echange

L'enseignant invite les élèves à nommer des changements survenus au plan socioculturel dans divers domaines.

- **la sexualité** : libéralisation des mœurs sexuelles, vie de couple hors du mariage, accroissement des M.I.S., reconnaissance publique de l'homosexualité.
- **la famille** : apparition de nouveaux types de familles : famille monoparentale, famille recomposée ; diminution du nombre d'enfants, nouveaux types de relations parents-enfants.
- **l'école** : nouveaux types de rapports enseignants-élèves basés sur l'égalité en droit, nouvelle conception du rôle de l'enseignant.
- **la communication** : publicité commerciale agressive, propagande politique sophistiquée, techniques de conditionnement dans divers domaines.
- **la religion** : prolifération des sectes, diminution de la pratique dans certaines religions.
- **le travail** : accroissement du nombre de femmes travaillant à l'extérieur de la maison, nouveaux types de rapport employeur-employés ou patron-employés, nouveaux modes de revendication, nouvelle perception du travail.
- **etc.**

2e temps : Travail en équipes : Impact des changements socioculturels sur la morale

L'enseignant demande aux élèves, formés en équipes de trois, de choisir l'un des changements d'ordre socioculturel qui viennent d'être énumérés, d'en préciser la nature et la portée et d'en dégager l'impact sur la morale.

EXEMPLES

• *L'exercice de l'autorité*

Les conditions d'exercice de l'autorité ont évolué ces dernières années en grande partie sous l'influence des découvertes de la psychologie sociale qui a démontré certains méfaits de l'obéissance aveugle. Alors qu'autrefois l'autorité s'exerçait presque toujours de façon verticale, qu'elle s'imposait d'en haut, aujourd'hui très souvent elle s'exerce davantage de façon horizontale, prenant largement appui sur le consensus. Les personnes en autorité se trouvent alors moins perçues comme les défenseurs absolus de la vérité mais plutôt comme des catalyseurs, des experts qui cherchent soubrement encourageant guidant. Dans cette optique, l'autorité cherche moins à s'imposer par une image d'infaillibilité que par la démonstration de sa compétence. La reconnaissance de cette orientation par toutes les personnes concernées sert d'assises à l'autorité.

Une telle situation a des répercussions sur la morale au travail, entre employés et employeurs, dans la famille, entre parents et enfants, à l'école, entre élèves et enseignants. Ainsi, globalement, la règle morale qui prévoyait l'obligation d'obéir aveuglément se voit remplacée par une autre règle, celle dans la mesure où la pertinence de l'obéissance a été démontrée.

• *La formation de couples hors du mariage*

Il n'y a pas si longtemps l'existence de couples hors du mariage était exceptionnelle. La femme et l'homme qui choisissaient cette voie s'attendaient à être montrés du doigt et souvent rejetés par leurs proches mêmes. Les termes concubinage et « concubin, concubine » qui servent à nommer cet état et ceux qui l'ont choisi avaient une connotation péjorative. Le concubinage était le fait presque exclusif des adultes et à peu près jamais on ne se trouvait en présence de jeunes en situation de « mariage à l'essai ».

La situation a changé depuis quelques années et aujourd'hui on retrouve un grand nombre d'adultes et de jeunes qui vivent une union de fait ou un mariage à l'essai. Au nombre des causes de cette situation, on peut citer, outre une atmosphère générale de libéralisation de la vie sexuelle, la multiplication des divorces, l'accessibilité généralisée aux contraceptifs, une façon différente de définir la relation sexuelle.

Les conséquences de cette évolution sur la morale sont énormes. Auparavant un interdit absolu catégorique frappait l'existence du couple hors du mariage. La femme et l'homme qui se trouvaient dans cette situation vivaient de façon immorale aux yeux de la so-

Activité C : « Changements socioculturels et morale »

Objectif intermédiaire

4 - ETABLIR UN LIEN entre les changements sur le plan socioculturel et l'évolution de la morale

1er temps : Mise en situation ; Echange

L'enseignant invite les élèves à nommer des changements survenus au plan socioculturel dans divers domaines :

- **la sexualité** : libéralisation des moeurs sexuelles, vie de couple hors du mariage, accroissement des M.T.S., reconnaissance publique de l'homosexualité...
- **la famille** : apparition de nouveaux types de familles : famille monoparentale, famille reconstituée..., diminution du nombre d'enfants, nouveaux types de relations parents-enfants...
- **l'école** : nouveaux types de rapports enseignants-élèves basés sur l'égalité en droit, nouvelle conception du rôle de l'enseignant...
- **la communication** : publicité commerciale agressive, propagande politique sophistiquée, techniques de conditionnement dans divers domaines...
- **la religion** : prolifération des sectes, diminution de la pratique dans certaines religions...
- **le travail** : accroissement du nombre de femmes travaillant à l'extérieur de la maison, nouveaux types de rapport employeur-employés ou patron-employés, nouveaux modes de revendication, nouvelle perception du travail...
- **etc.**

2e temps : Travail en équipes : Impact des changements socioculturels sur la morale

L'enseignant demande aux élèves, formés en équipes de trois, de choisir l'un des changements d'ordre socioculturel qui viennent d'être énumérés, d'en préciser la nature et la portée et d'en dégager l'impact sur la morale.

EXEMPLES

- ***L'exercice de l'autorité***

Les conditions d'exercice de l'autorité ont évolué ces dernières années en grande partie sous l'influence des découvertes de la psychologie sociale qui a démontré [illegible] et de l'obéissance aveugle. Alors qu'autrefois l'autorité s'exerçait presque toujours de façon verticale, c'est-à-dire qu'elle s'imposait d'en haut, aujourd'hui très souvent elle s'exerce davantage de façon horizontale, prenant largement appui sur le consensus. Les personnes en autorité se trouvent alors moins perçues comme les détenteurs absolus de la vérité mais plutôt comme des catalyseurs, des experts, qui orientent, soutiennent, encouragent, guident. Dans cette optique, l'autorité cherche moins à s'imposer par une image d'infaillibilité que par la démonstration de sa compétence. La reconnaissance de cette orientation par toutes les personnes concernées sert d'assises à l'autorité.

Une telle situation a des répercussions sur la morale au travail, entre employés et employeurs, dans la famille, entre parents et enfants, à l'école, entre élèves et enseignants. Ainsi, globalement, la règle morale qui prévoyait l'obligation d'obéir aveuglément se voit remplacée par une autre règle : obéir dans la mesure où la pertinence de l'obéissance a été démontrée.

- ***La formation de couples hors du mariage***

Il n'y a pas si longtemps l'existence de couples hors du mariage était exceptionnelle. La femme et l'homme qui choisissaient cette voie s'attendaient à être montrés du doigt et souvent rejetés par leurs proches mêmes. Les termes concubinage et « concubin/concubine » qui servent à nommer cet état et ceux qui l'ont choisi avaient une connotation péjorative. Le concubinage était le fait presque exclusif des adultes et à peu près jamais on ne se trouvait en présence de jeunes en situation de « mariage à l'essai ».

La situation a changé depuis quelques années et aujourd'hui on retrouve un grand nombre d'adultes et de jeunes qui vivent une union de fait ou un mariage à l'essai. Au nombre des causes de cette situation, on peut citer, outre une atmosphère générale de libéralisation de la vie sexuelle, la multiplication des divorces, l'accessibilité généralisée aux contraceptifs, une façon différente de définir la relation sexuelle...

Les conséquences de cette évolution sur la morale sont énormes. Auparavant un interdit absolu catégorique frappait l'existence du couple hors du mariage. La femme et l'homme qui se trouvaient dans cette situation vivaient de façon immorale aux yeux de la so-

cité. Aujourd'hui, les choses sont beaucoup moins nettes. D'une façon générale, et cela même dans les milieux où, pour des raisons d'ordre religieux, on considère comme contraire à la morale l'existence du couple en dehors du mariage, tout le monde accorde beaucoup d'importance aux circonstances particulières qui sont à l'origine de cette situation. C'est dire que le caractère absolu de l'interdit face au concubinage est à peu près totalement disparu. Un très grand nombre de personnes trouvent tout à fait normal et moral que la femme et l'homme puissent faire, et plus souvent refaire, leur vie de couple dans une union de fait et, dans le cas des plus jeunes, qu'ils vivent le mariage à l'essai avant de s'engager l'un vis-à-vis de l'autre et face à la société dans le mariage. Un certain nombre de personnes même préconisent le mariage à l'essai comme un bien.

3e temps : Mise en commun

Chacune des équipes présente au tableau le résultat de son travail et l'ensemble de la classe intervient.

4e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse

L'enseignant intervient pour démontrer que les changements qui surviennent dans le domaine socioculturel, comme aussi dans les domaines économique, politique, scientifique, technique, religieux et autres, ont un impact certain sur la façon de définir le « bien » et le « mal », donc sur la morale.

CONTENU-CLÉ : Les changements socioculturels exercent un impact sur la morale.

Activité D : – Morale traditionnelle, morale contemporaine –

Objectif intermédiaire

5 - DÉGAGER quelques caractéristiques de la morale traditionnelle et de la morale contemporaine.

L'activité D vient compléter les deux activités précédentes, qui montraient que l'évolution scientifique, technologique et socio-culturelle exerce un impact sur la morale et la fait changer dans le temps aussi bien dans son contenu que dans ses procédures. L'exercice de toute morale humaine, en effet, se réalise dans un cadre socio-temporel. C'est ce que veut illustrer l'activité D en présentant deux expressions de la morale occidentale, qu'elle nomme « morale traditionnelle » et « morale contemporaine ». Pour ce faire, elle trace un portrait qui fait ressortir les caractéristiques les plus distinctives de ces deux morales. Cette façon de procéder est intéressante en ce qu'elle démontre bien que la morale d'un groupe culturel peut changer de manière radicale; cependant elle comporte des dangers qu'il convient de signaler.

Le premier danger réside dans le fait que la description schématique qui est faite des deux expressions de la morale occidentale risque de donner l'impression aux élèves qu'ils se trouvent en présence de deux ensembles très organisés, de deux systèmes très structurés, dont l'un aurait supplanté l'autre. Or la réalité est tout autre. D'abord, la morale traditionnelle, même si ses traits fondamentaux sont restés à peu près les mêmes, a connu une certaine évolution dans le temps et elle s'est diversifiée selon les groupes culturels à des époques données; par ailleurs, la morale contemporaine est loin d'être un ensemble statique et fermé. De plus, si l'on peut dire, de façon globale, que la morale traditionnelle a prévalu dans le passé et que la morale contemporaine prédomine aujourd'hui, cette prédominance de la morale contemporaine n'entraîne pas la disparition de la morale traditionnelle. Cette dernière subsiste en totalité ou en partie, chez bon nombre d'individus et de groupes, et cela pour toutes sortes de raisons: âge, éducation, caractère, convictions... Il est essentiel que les élèves fassent ces nuances et l'exercice que leur propose le premier temps de l'activité devrait leur en fournir l'occasion.

Il existe un second danger. C'est que les élèves se laissent séduire par l'une des expressions de la morale qui leur sont présentées et qu'ils rejettent l'autre parce qu'elle leur semble tout à fait inadéquate. Comme les élèves sont jeunes, on peut penser que leur préférence irait naturellement à la morale contemporaine. Pour éviter cet écueil, il faut démontrer aux élèves que la morale s'élabore en fonction des conditions d'existence des êtres humains à une époque donnée. C'est ce que le troisième temps de l'activité tente de faire.

1er temps : Mise en situation : Grille à remplir et brève mise en commun

L'enseignant invite les élèves à remplir une grille qu'il leur remet (cf. annexe 6). Il serait intéressant que des adultes complètent aussi cette grille afin de permettre des comparaisons entre leur position et celle des jeunes.

Le but de cet exercice est de permettre aux personnes de se situer par rapport à la morale traditionnelle et à la morale contemporaine.

Une fois appliquée la clé de correction, on devrait pouvoir tirer certaines conclusions intéressantes. Ainsi, on pourra voir :

- si l'ensemble des jeunes optent d'emblée pour la morale contemporaine;
- si les adultes semblent plus partagés entre les deux morales;
- dans quels aspects de son contenu la morale traditionnelle reste importante pour les uns et les autres...

L'enseignant ne s'attardera pas à cet exercice puisqu'il s'agit d'une mise en situation et qu'il lui reste trois autres types d'exercice pour atteindre l'objectif intermédiaire de l'activité D.

CLÉ DE CORRECTION

Les élèves comptent un point pour le A (« d'accord ») et 2 points pour le TA (« tout à fait d'accord »).

Morale traditionnelle : 1a, 2b, 3b, 4a, 5a, 6b, 7b, 8a, 9b, 10a.

1 Ces deux appellations sont utilisées par Jean Fourastié (*Essais de morale prospective*, « Médiations », Paris, Éd. Gonthier, 1966, 200 p.). Dans son livre, Jean Fourastié parle aussi de l'atmosphère morale traditionnelle et de l'atmosphère morale contemporaine. Ces appellations disent bien qu'il est question d'une morale, celle de la civilisation occidentale, considérée à deux moments de son évolution. On donnera donc aux appellations de « morale traditionnelle » et de « morale contemporaine » le sens d'expression traditionnelle et expression contemporaine de la morale de la civilisation occidentale. Il convient de signaler ici que le contenu de l'activité D est largement inspiré du livre de Jean Fourastié.

Morale contemporaine: 1b, 2a, 3a, 4b, 5b, 6a, 7a, 8b, 9a, 10b

2e temps: Échange: Les caractéristiques majeures de la morale traditionnelle et de la morale contemporaine

L'enseignant invite les élèves, à partir des énoncés de la grille qu'ils viennent de remplir, à dégager les caractéristiques majeures de la morale traditionnelle et de la morale contemporaine.

Il regroupe leurs commentaires autour des cinq thèmes suivants dont il inscrit les noms au tableau. Il se sert, comme suggestion de contenu, du tableau qui se trouve ci-après.

THÈMES (voir le tableau ci-après)

- Morale de conservation (1a, 8a) ou morale de progrès (1b, 8b)
- Morale de conformité (2b, 9b, 10a) ou morale d'autonomie (2a, 9a, 10b)
- Morale de l'attente (3b, 6b) ou morale de l'immédiat (3a, 6a)
- Morale de devoir (4a) ou morale de droit (4b)
- Morale de l'intuition (7b) ou morale de la raison (7a)

MORALE TRADITIONNELLE	MORALE CONTEMPORAINE
1. Morale de conservation **Description**: La morale traditionnelle est centrée fondamentalement sur la survie de l'espèce humaine, sur le maintien de la vie telle qu'on la connaît. Voilà pourquoi elle prend appui sur la stabilité, l'ordre, la continuité, qui lui apparaissent comme les garants de la survie. **Mots-clés**: Stabilité, ordre, conformisme, continuité, tradition...	1. Morale de progrès **Description**: La morale contemporaine est centrée sur l'amélioration de la qualité de vie, sur le mieux-être et le mieux-vivre. Voilà pourquoi elle favorise le changement, la créativité, les expériences nouvelles, qui lui apparaissent comme des moyens nécessaires pour provoquer un certain progrès, ou ce qu'elle prétend être un progrès. **Mots-clés**: Progrès, créativité, amélioration, mieux-être et mieux-vivre, qualité de vie...
2. Morale de conformité **Description**: La morale traditionnelle attache beaucoup d'importance à l'autorité qui découle de la hiérarchie. Elle est volontiers « formelle » et fait peu appel à la réflexion, ce qui la rend simple d'application. Pour bien agir, il suffit de se conformer à l'autorité des supérieurs hiérarchiques. **Mots-clés**: Tradition, obéissance, soumission, respect de l'autorité, loi, ordre... **Slogans**: Papa a toujours raison. La loi, c'est la loi.	2. Morale d'autonomie **Description**: La morale contemporaine considère prioritairement la conscience individuelle plutôt que les prescriptions de l'autorité. Peu dogmatique, elle craint l'embrigadement et insiste sur le sens de la responsabilité individuelle. En toutes circonstances, la conscience individuelle a le dernier mot quand il s'agit de déterminer ce qui est bien et ce qui est mal. **Mots-clés**: Autonomie, souci de l'individu, valeur personnelle, sincérité, originalité, responsabilité... **Slogan**: Bien faire et laisser braire.

MORALE TRADITIONNELLE	MORALE CONTEMPORAINE
3. Morale de l'attente **Description**: La morale traditionnelle est tournée vers le futur. C'est une morale de l'attente, de la patience, de l'espérance en une survie qui viendra couronner les efforts présents. **Mots-clés**: Prudence, patience, espérance, fidélité. **Slogan**: Tout vient à point à qui sait attendre.	3. Morale de l'immédiat **Description**: La morale contemporaine est ancrée dans le présent. Tout en conservant l'espérance d'un avenir meilleur, elle inscrit la réalisation de l'être humain, elle situe son bonheur, dans l'instant présent. **Mots-clés**: Spontanéité, expérience, gratuité, vivre le présent. **Slogan**: Profiter de l'instant qui passe.
4. Morale de devoir **Description**: La morale traditionnelle est une morale de la responsabilité de l'individu par rapport à la communauté. Elle met l'accent sur le sacrifice, l'effort, le courage, la persévérance, la volonté. Son principe de base est que l'individu est au service de la communauté. **Mots-clés**: Devoir, responsabilité, sacrifice, effort, courage, persévérance, volonté, discipline. **Slogan**: On récolte ce qu'on a semé.	4. Morale de droit **Description**: La morale contemporaine met l'accent sur le droit et la réalisation de la personne, soi-même et les autres. Sans nier la notion de devoir, elle la considère comme découlant de la nature du droit, par application du principe de la réciprocité. **Mots-clés**: Autoréalisation, épanouissement, équilibre, libération, engagement, sincérité, adaptation. **Slogan**: Toujours plus, toujours plus loin.
5. Morale de l'intuition **Description**: La morale traditionnelle est une morale du jugement pratique. Elle préfère les règles simples, le « gros bon sens », aux grands principes et aux longues délibérations. Elle accepte l'action peu « informée ». **Mots-clés**: Action, conformité, tradition, discipline, habitude, jugement pratique. **Slogans**: Mieux vaut l'action que la discussion. Qui choisit prend pire.	5. Morale de la raison **Description**: La morale contemporaine attache beaucoup d'importance à l'information et au raisonnement. Sans rejeter l'intuition, elle valorise la conscience et la lucidité en vue de la décision et du choix justifiés. **Mots-clés**: Raison, information, conscience, réalisme, lucidité. **Slogans**: Il faut réfléchir avant d'agir. L'homme est un roseau pensant.

3e temps: Echange: Est-ce que l'une des morales est supérieure à l'autre?

Une réponse négative s'impose d'emblée à cette question. Le but de l'échange est d'amener les élèves à pouvoir justifier cette réponse.

Suggestion de contenu

Le contenu de la morale varie dans le temps pour un groupe culturel donné, comme il varie dans l'espace pour différents groupes culturels à un moment donné. Ces divergences tiennent aux conditions particulières de tous ordres: social, culturel, politique, économique, religieux... que connaît un groupe culturel. Il faut donc être très prudent lorsqu'on porte un jugement de valeur sur la morale d'un groupe. Ainsi, quand on qualifie de « morale de conservation » la morale traditionnelle et de « morale de progrès » la morale contemporaine, on constate une situation de fait sans porter de jugement de valeur. La morale traditionnelle était une morale de conservation parce que le « bien », à cause des conditions de vie, consistait alors prioritairement à assurer la survie de l'espèce humaine; il ne pouvait en être autrement. Et le meilleur moyen dont on disposait pour atteindre cet objectif était d'assurer le maintien de la situation qui prévalait à tous les plans: politique, économique, social, religieux... Aujourd'hui,

alors que, au moins en occident, la survie de l'espèce semble assurée, il est possible de définir le « bien » prioritairement en termes d'amélioration de la qualité de vie, ce que veut exprimer l'expression « morale de progrès ». Mais la morale contemporaine ne peut être jugée supérieure à la morale d'autrefois parce qu'elle est prioritairement une morale de progrès et non de conservation.

Les autres caractéristiques majeures de la morale traditionnelle se justifient également. C'était une morale de la conformité parce que les rôles sociaux étaient fortement marqués, que le jugement que la communauté portait était capital aux yeux des individus, que les personnes en autorité étaient l'objet de beaucoup d'admiration et d'un grand attachement.

La morale traditionnelle était une morale de l'attente parce qu'il était impossible aux femmes et aux hommes de penser pouvoir améliorer sensiblement leur sort dans l'espace d'une vie. Il leur restait, pour répondre au besoin de bonheur qu'ils ressentaient, à espérer dans un monde meilleur en cette vie ou dans une autre vie.

La morale traditionnelle était une morale du devoir parce qu'il était impératif pour survivre que chacun s'acquitte sans faute des tâches qui lui incombaient. Ceci s'appliquait aussi bien aux enfants qu'aux adultes, aux seigneurs qu'aux serfs. Le sacrifice, l'effort, le courage, la discipline étaient le lot de chacun et la condition sine qua non de la survie collective.

Enfin, la morale traditionnelle était une morale de l'instinct parce que les êtres humains ne disposaient pas des connaissances et des outils dont l'humanité dispose aujourd'hui et que leur seul recours était l'intuition et le gros bon sens.

Il faut insister, en terminant, sur le fait que la morale traditionnelle a fait ses preuves. Grâce à elle, non seulement l'humanité a pu traverser des temps difficiles et survivre, mais elle s'est dotée de l'« esprit scientifique expérimental »[1] qui sert de fondement à la morale contemporaine. Quant à cette dernière, elle reste encore à faire, et les femmes et les hommes sont à son sujet en état de recherche; c'est ce qui explique que l'on entende dire si souvent de nos jours que la morale traverse une période de crise.

[1] Fourastié qualifie l'« esprit scientifique expérimental » (p. 11) d'« arme essentielle » de la morale contemporaine; il écrit aussi que l'une des caractéristiques majeures de la morale contemporaine réside dans le « devoir d'information » qui s'impose à chacun et à chacune du fait de la disponibilité de l'information (p. 149).

4e temps : Exposé magistral : Synthèse

Suggestion de contenu

On dit souvent de la morale, de nos jours, qu'elle traverse une période de crise, que les femmes et les hommes d'aujourd'hui, surtout les jeunes, ne savent plus distinguer le bien du mal. Ce faisant, on laisse entendre qu'antérieurement la situation était différente, ce qui a pour effet d'établir une distinction entre la morale d'aujourd'hui et la morale d'hier, c'est ainsi que l'on pose de façon concrète l'existence de la morale contemporaine et de la morale traditionnelle.

La morale traditionnelle correspondait aux caractéristiques de la condition humaine des siècles passés. Durant cette période, les êtres humains se sont employés à assurer la survie de l'espèce en résistant aux fléaux, comme les épidémies, les famines, les désastres..., qui s'abattaient sur l'humanité. La fréquence des décès des enfants en bas âge de même que le peu de longévité des femmes et des hommes en général nécessitaient alors une procréation intense et des familles nombreuses. Par ailleurs, l'essentiel de l'existence de la plupart des femmes et des hommes était consacré au travail et ce n'est que le petit nombre qui avait des loisirs. Cette situation favorisait des valeurs comme l'autorité, la conservation, la communauté, l'effort, la vérité, la qualité, la religion.

La morale contemporaine résulte d'une condition nettement transformée. La survie de l'espèce, du moins dans le monde occidental, semble assurée du fait de la surabondance de la nourriture et de la qualité de la médecine. Grâce aux découvertes technologiques, la plupart des êtres humains ont la possibilité de travailler moins fort, moins longtemps et de façon plus sécuritaire. Les moments de repos et de loisir sont plus longs. Enfin, le développement des moyens de communication accompagnant l'évolution scientifique place les femmes et les hommes, quels que soient leur origine et leur statut, en contact avec une quantité incommensurable d'informations qui leur parviennent de toutes les époques et de tous les pays. La morale contemporaine prône des valeurs qui s'appellent égalité, consommation, individualité, confort, sincérité, quantité, argent.

Il est impossible de situer de façon nette et précise le passage d'une morale à l'autre. Le changement s'est fait progressivement et il continue de se faire, car beaucoup de femmes et d'hommes, pour toutes sortes de raisons, vivent encore aujourd'hui suivant les critères de la morale traditionnelle. Qu'il suffise de signaler que dans la deuxième moitié du vingtième siècle, après la seconde guerre mondiale, on a connu dans le monde industrialisé une accélération prodigieuse de l'histoire. C'est à cette époque que se situe le temps fort du changement qui a débouché sur ce qu'on nomme la morale contemporaine.

CONTENU-CLÉ: On peut établir une distinction entre la morale traditionnelle et la morale contemporaine. On peut dire de la morale traditionnelle qu'elle est surtout une morale de la conservation, de la conformité, de l'attente, du devoir, de l'intuition. Elle favorise des valeurs comme l'autorité, la communauté, l'effort, la vérité, la religion... Quant à la morale contemporaine, on peut en dire qu'elle est une morale du progrès, de l'autonomie, de l'immédiat, du droit, de la raison. Elle préconise des valeurs comme l'égalité, l'individualité, le confort, la sincérité, l'argent.

Les différences entre la morale traditionnelle et la morale contemporaine tiennent au fait que la morale varie dans le temps pour un groupe culturel donné. Cette variation est un phénomène objectif, ce qui suppose beaucoup de prudence lorsqu'on veut poser un jugement de valeur: les différences observées entre les morales s'expliquent par le fait que la morale d'une époque donnée doit répondre aux besoins particuliers des êtres humains de cette époque.

Objectif terminal

DÉCRIRE la conscience morale individuelle

Activité E: « C'est inhumain! »

Objectif intermédiaire

6 - PRENDRE CONSCIENCE de sa propre conscience morale

1er temps: Mise en situation: Lecture de cas et, par écrit, brève réaction immédiate des élèves

L'enseignant trouve dans l'actualité un événement propre à choquer la conscience des élèves, comme celui qui suit: « Nous n'avons cessé d'entendre la même histoire: des soldats du gouvernement en uniforme arrivent dans un village, rassemblent les hommes et les femmes et les mitraillent. Mais, apparemment, ils ne gaspillent pas leurs balles à tirer des enfants. Ils les attrapent par les pieds et leur écrasent la tête contre un mur. Ou encore, ils leur nouent une corde autour du cou jusqu'à ce que mort s'ensuive par strangulation. Nous avons entendu parler d'enfants jetés en l'air puis passés à la baïonnette. »[1]

Les élèves, individuellement, écrivent leurs réactions spontanées (2 ou 3 lignes) et en font lecture. Ces réactions vont sans doute toutes dans le sens d'une dénonciation de tels actes. Elles disent: « C'est inhumain! » - « Il y a des limites à ce que des êtres humains peuvent faire! » De telles réactions démontrent la réalité de la conscience morale individuelle, qui juge l'agir humain à la lumière du critère fondamental de l'exigence d'être humain. S'il est parfois moralement acceptable que le soldat soit amené à tuer, à la guerre, pour défendre des valeurs et des principes fondamentaux, il doit le faire de façon humaine.

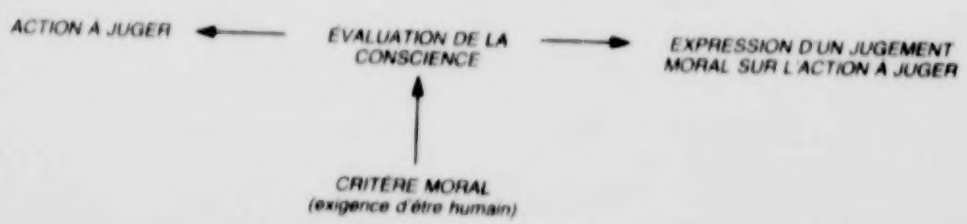
2e temps: Exposé magistral: Analyse de l'activité de la conscience morale individuelle

L'enseignant analyse brièvement l'activité morale de la conscience.

Suggestion de contenu

L'expression d'un jugement moral repose sur une activité d'évaluation réalisée par la conscience sur la base d'un critère moral, qui est ici le critère ultime, l'exigence d'être humain.

On peut présenter schématiquement les moments de l'activité de la conscience de la façon suivante:



1 Dans le *New York Times* du 14 mars 1983, cité par le *Monde diplomatique*, n° 351, juin 1983, p. 13, à propos des massacres au Guatémala

Il va sans dire qu'il s'agit ici d'une analyse théorique faite à des fins pédagogiques. Dans la réalité, les moments se télescopent. Il n'y a pas, par exemple, réaction émotive puis évaluation intellectuelle de la réalité. Au contraire, réaction émotive et évaluation intellectuelle sont interreliées. Il y a autant de « senti » que de « pensé » dans l'évaluation morale. L'activité morale est autant affaire de « tête » que de « coeur ».

3e temps : Travail individuel : Analyse d'un acte par la conscience morale individuelle

L'élève est invité à analyser et à évaluer un agir en se référant à sa conscience individuelle.

- Description d'un agir : L'élève décrit une action ou un agir qu'il a vécu ou dont il a été témoin et qui comporte quelque chose de répréhensible à ses yeux. Ex. : Martine emprunte les travaux de Jeanne, son amie, pour étudier ou faire ses devoirs, mais elle refuse toujours de lui rendre la pareille lorsque Jeanne le lui demande.
- Évaluation en référence à un critère moral : La façon de se comporter de Martine est mesquine, injuste, égoïste... Elle profite de Jeanne sans rien lui offrir en retour. Elle vit une relation à sens unique alors qu'elle dit avoir de l'amitié pour Jeanne.
- Expression du jugement moral : « Je trouve inadmissible que Martine abuse de Jeanne. »

4e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse

L'enseignant revient sur le constat de chacun quant à la réalité de sa propre conscience morale. Il insiste sur la nécessité absolue de développer la conscience morale.

Suggestion de contenu

La conscience morale est là, elle est un donné. Mais elle ne se réduit pas à un automatisme plat auquel on peut se fier comme à un mécanisme de défense naturel qui apparaît sans qu'on s'en préoccupe. Il faut l'exercer, le développer, et pour cela il faut devenir conscient de ce qu'elle est. Voilà pourquoi il importe d'analyser en profondeur ce que l'on a fait, ce qui s'est passé en soi lorsqu'on a posé un jugement moral.

Qui dit conscience, dit capacité de réfléchir, de faire un retour sur ses actes, de les considérer et de les juger comme étant bons, c'est-à-dire comme contribuant à sa réalisation personnelle et à celle des autres, ou comme étant mauvais, c'est-à-dire comme empêchant sa réalisation personnelle ou celle des autres.

Chacun a donc un choix à faire : agir au flux et reflux de ses impulsions, porté par les choses et les événements, ou, tout en tenant compte de son intuition, se servir de cette capacité de retour et d'analyse qu'est la conscience individuelle pour faire des choix et prendre des décisions conformes à des critères moraux.

CONTENU-CLÉ : Chaque être humain a une conscience morale qui juge l'agir humain à la lumière de critères moraux.

La conscience individuelle se cultive.

Activité F : « La conscience morale en action »

Objectif intermédiaire

7 - DECRIRE l'activité de la conscience morale individuelle.

1er temps : Exposé magistral : Le fonctionnement de la conscience morale individuelle

L'enseignant décrit brièvement le fonctionnement de la conscience morale individuelle en trois étapes.

Suggestion de contenu

La conscience morale se manifeste d'abord sous la forme d'une réaction globale. C'est l'étape de la pré-conscience : l'individu agit de façon spontanée devant un geste qui ne respecte pas le critère d'être humain.

Puis intervient une deuxième étape, celle du jugement moral, de l'évaluation morale. L'individu pose l'acte de conscience proprement dit, à partir du critère d'exigence d'être humain, il juge de la moralité d'un agir.

Cette deuxième étape comporte les éléments suivants :

- *l'analyse de la situation,*
- *la représentation des possibles (tout ce que je pourrais faire ou qui pourrait arriver),*
- *le choix clair, conscient et volontaire d'une valeur,*
- *la réduction des possibles à un possible (ce que je peux faire de mieux),*
- *la réalisation de ce possible.*

La conscience est enfin mémoire. C'est l'étape de la post-conscience ou, selon la satisfaction ou l'insatisfaction d'un geste posé, l'individu ressent la joie ou la culpabilité.[1]

2e temps : Travail individuel : Analyse d'un acte de conscience (étape 2)

L'enseignant invite les élèves, individuellement, à identifier les éléments de l'évaluation morale correspondant à l'activité de la conscience dans la situation suivante (étape 2) (cf. annexe 7).

Situation

Paul va chercher son amie, Françoise, à l'autobus. Etant en avance, il se rend vers le bar où ils ont l'habitude d'aller et il l'aperçoit en compagnie d'un garçon qu'il ne connaît pas (voir tableau ci-après).

— Etant donné qu'il l'aime énormément et qu'il lui fait confiance,	Choix d'une valeur
— Paul décide de se diriger vers Françoise le sourire aux lèvres.	Choix d'un possible
— Auparavant, il s'était demandé ce qu'il allait faire : sortir sans parler à Françoise, lui faire une crise de jalousie, demander au gars de déguerpir, aborder gentiment Françoise et le garçon.	Énumération des possibles
— Car la conversation de Françoise et de ce garçon lui semblait fort cordiale. Ni l'un ni l'autre ne se souciaient de lui. Et Paul, intrigué, ne pouvait donner de sens à ce comportement.	Analyse de la situation
— Paul se dirige maintenant vers Françoise, la salue aimablement et serre la main du garçon.	Réalisation du possible choisi

[1] Cette deuxième étape coïncide pour une bonne part avec la séquence d'un acte moral dont il sera question dans l'unité 5.2.4.

[1] Cf. Paul Tillich, *Le courage d'être. L'angoisse de la culpabilité et de la damnation*, Paris, Casterman, 1967, p. 62-64, et Paul Ricoeur, *Finitude et culpabilité II. La symbolique du mal*, Chap. III, « La culpabilité », Paris, Aubier Montaigne, 1960, p. 99 à 150.

CONTENU-CLÉ : L'activité de la conscience morale individuelle se décrit en trois étapes :

- la pré-conscience (réaction globale),
- la conscience proprement dite (évaluation morale),
- la post-conscience (mémoire).

L'évaluation morale (deuxième étape) comporte les éléments suivants :

- l'analyse de la situation,
- la représentation des possibles,
- le choix d'une valeur,
- la réduction des possibles à un possible,
- la réalisation de ce possible.

Activité G: « Ma conscience morale peut-elle évoluer? »

Objectif intermédiaire

8 - DECRIRE les grandes étapes du développement du jugement moral d'après Kohlberg

Quelques psychologues et moralistes se sont intéressés à la question du développement moral. Piaget parle du passage par stades successifs de l'hétéronomie à l'autonomie; sur cette base, Kohlberg a élaboré la théorie des stades du jugement moral. Même si les travaux de Kohlberg ont été remis en question ces dernières années[1], cette théorie reste encore un instrument de réflexion intéressant et c'est pourquoi elle est présentée aux élèves de 5e secondaire.

1er temps: Mise en situation

La théorie du développement du jugement moral de Kohlberg est assez difficile à comprendre pour des élèves de 5e secondaire. Aussi faut-il partir de leur vécu, dans un premier temps, pour leur en faire saisir l'esprit.

L'enseignant peut proposer à ses élèves la démarche suivante:

— Il leur présente une situation concrète, qui pourrait leur arriver. Exemple: « Un beau samedi matin, vous décidez de faire une surprise à votre père et vous lavez son auto, sans qu'il vous l'ait demandé. »

— Les élèves sont invités à écrire, individuellement, la raison qui les pousserait à poser ce geste.

— L'enseignant écrit au tableau six mots ou expressions qui identifient les six stades (récompense-punition, donnant-donnant, approbation des autres, la loi et l'ordre, valeurs et droits, principes éthiques individuels).

— L'enseignant invite les élèves à indiquer quel motif ils ont écrit sur leur feuille et à le relier au stade pertinent. Au fur et à mesure, l'enseignant en profite pour préciser le sens de chacun des stades.

— A la fin de l'activité, les élèves sont en mesure de constater qu'un même geste peut avoir été posé pour de multiples raisons correspondant à l'un ou l'autre des stades du développement moral. Ils comprennent un peu le sens à donner à chacun des stades et ils sont prêts à entendre des explications plus approfondies sur le sujet, conscients qu'ils disposeront alors d'un outil leur permettant de contrôler l'évolution de leur conscience morale vers une plus grande maturité.

2e temps: Exposé magistral: Description des phases du développement moral d'après Kohlberg

Il s'agit d'expliquer sommairement les six stades du jugement moral selon Kohlberg et non de présenter cette théorie de façon exhaustive. Le but de l'exposé est de faire sentir et comprendre aux élèves que, d'après Kohlberg, le jugement moral connaît six stades et de leur faire saisir le sens fondamental de chacun de ces stades. C'est dire que l'enseignant devra adapter le texte qui se trouve ci-après, comme suggestion de contenu.

Suggestion de contenu[1]

Kohlberg distingue d'abord trois niveaux ou paliers dans le développement du jugement moral: le niveau d'une morale pré-conventionnelle, celui d'une

---

1 La principale critique adressée à cette théorie porte sur l'ordre séquentiel et progressif selon lequel le développement moral serait acquis. Certains spécialistes, tels Jurkovic et Cohen*, suggèrent qu'une telle rigidité ne se retrouve pas dans la réalité. Kohlberg et Piaget pensent que le développement moral se bâtit par stades qui s'ajoutent les uns aux autres en s'emboîtant. De récentes études en neurobiologie tendent à démontrer que le cerveau agit tout autrement: au lieu de « construire par dessus », il « détruit et construit à la place ». Si le développement moral a un quelconque rapport avec le développement intellectuel (ce que prétend Kohlberg), il se pourrait bien que la psychologie et d'autres sciences humaines doivent se mettre au diapason de la neurobiologie avant la fin de la décennie quatre-vingts. Jerome Kagan, psychologue de Harvard, a déjà commencé** en reprenant à son compte les acquis de la biologie du cerveau pour plaider en faveur de la discontinuité dans le développement de l'enfant.

* Cohen, David. *Faut-il brûler Piaget*. Paris, Editions Retz, 1981, p. 130.

Jurkovic, Gregory. « The Juvenile Delinquent as a Moral Philosopher ». *Psychological Bulletin*, 1980, p. 709.

** Kagan, Jerome. *The Nature of Child*. New York, Basic Books, 1984.

On trouve aussi dans *Science et vie* de janvier 1986 un excellent article à propos de cette controverse: Postel-Vinay, Olivier. « Les trois premières années de la vie ». *Science et vie*, n° 820, Janvier 1986, p. 30 sqq.

1 Le texte qui apparaît comme suggestion de contenu a été préparé en 1975, par J.M. Samson, à l'intention de la Direction générale du développement pédagogique. En plus de ce résumé, l'enseignant peut consulter J.M. Samson, *L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral*. *Cahiers de Recherche éthique*, 2, p. 5-59; M. Rainville, *Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg*, 1979, document polycopié.

morale conventionnelle, et enfin le niveau d'une morale post-conventionnelle. A chaque niveau ou palier, les recherches expérimentales ont montré qu'il existe au moins deux types de structures différentes de raisonnement moral. Le développement du jugement moral s'opère alors selon six stades séquentiels mais radicalement distincts les uns des autres. Voici d'ailleurs les caractéristiques principales de chacun de ces six stades.

NIVEAU PRE-CONVENTIONNEL

A ce niveau, l'enfant répond aux règles culturelles du bon et du mauvais, mais il applique ces étiquettes en fonction des conséquences physiques ou hédonistes de l'action (punition, récompense, échange de bons soins), ou encore selon le pouvoir de coercition physique de ceux qui énoncent ou font respecter ces règles.

STADE I: Orientation dite de la punition ou de l'obéissance simple

Les conséquences physiques d'une action déterminent ici sa bonté ou sa malice, SANS égard à la signification ou à la valeur humaine de ses conséquences. L'esquive de la punition et une déférence inconditionnelle au pouvoir sont ici valorisées en elles-mêmes, et non pas par respect pour un ordre moral sous-jacent à la punition et à l'autorité (ce qui sera plutôt le fait du stade 4).

STADE II: Orientation du relativisme utilitariste

L'action droite est ici celle qui, par sa médiance, peut satisfaire les besoins personnels, et, occasionnellement, les besoins des autres. Les relations humaines sont considérées comme les relations strictement commerciales d'une place de marché. On retrouve certes ici la sincérité (« fairness »), la réciprocité et le partage, mais ces éléments sont toujours marqués d'un pragmatisme matériel. La réciprocité consiste en du donnant-donnant, d'où sont absentes loyauté, gratitude et justice.

NIVEAU CONVENTIONNEL

A ce niveau, l'action qui satisfait aux attentes de la famille, du groupe ou de la nation, est perçue comme valable en soi, indépendamment de ses autres conséquences. L'attitude morale comporte ici non seulement une conformité aux attentes de l'entourage et de l'ordre social, mais aussi une loyauté envers ces dernières, doublée d'une volonté active de maintenir, supporter et justifier l'ordre social et d'identifier ses vues avec celles des personnes physiques ou morales qui le composent.

STADE III: Orientation de la bonne concordance interpersonnelle

La bonne action est ici celle qui plaît, celle qui aide les autres ou celle que les autres approuvent. Il y a, à ce stade, une forte conformité aux images stéréotypées du comportement de la majorité ou du comportement identifié comme naturel. De plus, l'action est fréquemment jugée selon les intentions qui la sous-tendent. Pour la première fois, le « il a voulu bien faire » devient important. On cherche ici à gagner l'approbation des autres en étant « gentil ».

STADE IV: Orientation dite « de la loi et de l'ordre »

On retrouve ici une disposition à soutenir l'autorité, les règles définies et l'ordre social. L'action bonne est celle qui consiste à accomplir son devoir, à être déférent envers l'autorité, et à maintenir l'ordre établi.

NIVEAU POST-CONVENTIONNEL

A ce niveau, il y a un effort notoire pour définir des valeurs et des principes moraux valides, sans que cette validité ne dépende, ni de l'autorité des personnes physiques ou morales qui peuvent les soutenir, ni du degré d'implication de l'individu avec ces personnes.

STADE V: Orientation légale de type contrat social

A ce stade, l'action droite est définie surtout en termes de droits individuels ou selon des critères examinés de façon critique et admis par l'ensemble d'une société. On reconnaît à ce stade le relatif des opinions personnelles; l'accent est souvent mis sur les règles de procédures capables de favoriser un consensus véritable. Sauf pour ce qui est constitutionnellement et démocratiquement admis, le « bien » relève des valeurs personnelles. L'emphase est mise sur le « point de vue légal », accompagnée d'une forte insistance sur l'opportunité de changer les lois, selon un processus rationnel, lorsque le bien commun l'exige. En deçà du domaine légal, les ententes libres et les contrats honnêtes constituent la substance de l'obligation morale.

STADE VI: Orientation des principes éthiques

Le bien est ici défini selon la décision de la conscience individuelle éclairée, appliquant à une situation concrète des principes éthiques. Ces principes seront choisis en fonction de leur pertinence, cohérence, globalité et universalité. Ces principes moraux sont abstraits et ne constituent pas, à proprement parler, des règles morales, comme par exemple les dix commandements. Fondamentalement, il s'agit des principes de justice, d'égalité et de réciprocité des droits humains et de respect de la valeur humaine de chaque individu.

2e temps: Travail individuel ou en équipes: identification des stades

L'enseignant remet aux élèves des ensembles de six descriptions d'actions comportant aussi la justification de ces actions (cf. annexe 8). L'élève doit classer les motivations en partant de celle qui dénote le moins

de maturité morale en allant vers celle qui en dénote le plus. Comme il n'est pas toujours facile de distinguer entre les motivations d'un niveau donné, l'enseignant invite les élèves à classer les motivations par niveau dans un premier temps, puis à distinguer les stades.

Corrigé de l'annexe 8

Ensemble A : 6, 1, 4, 2, 5, 3
Ensemble B : 4, 5, 3, 6, 2, 1
Ensemble C : 3, 6, 2, 5, 4, 1
Ensemble D : 3, 6, 2, 5, 1, 4
Ensemble E : 6, 3, 1, 4, 2, 5
Ensemble F : 3, 2, 4, 1, 5, 6
Ensemble G : 1, 6, 4, 5, 3, 2
Ensemble H : 1, 6, 4, 2, 5, 3

4e temps : Exposé magistral : Conclusion synthèse

L'enseignant, en conclusion, insiste sur l'importance de la motivation quand il s'agit d'évaluer moralement un agir. Le pourquoi de l'action est alors aussi important que l'action elle-même.

Il rappelle les trois niveaux du développement moral d'après Kohlberg et indique que globalement ce développement se présente comme le passage de l'hétéronomie à l'autonomie.

Suggestion de contenu

La morale existe parce que les êtres humains ne sont pas totalement programmés et que, conséquemment, ils sont tenus de faire des choix et de prendre des décisions. Ces choix et décisions sont le résultat d'une activité hétéronome ou autonome. Le développement moral amène les femmes et les hommes à agir de plus en plus souvent et de plus en plus intensément de façon autonome. L'autonomie représente donc l'idéal vers lequel doit tendre l'éducation morale, idéal que doit assumer, à la mesure de ses moyens, l'enseignement moral.

L'hétéronomie est la situation de l'être humain qui puise à l'extérieur, auprès des autres, autorités ou pairs, les règles ou les influences qui régissent sa conduite. Ses principales motivations sont les récompenses ou les punitions qu'on lui destine, les avantages qu'il peut retirer de son agir (donnant-donnant), la recherche de l'approbation des autres, le respect de l'autorité, le besoin d'ordre et de paix... L'hétéronomie correspond aux quatre premiers stades du développement moral de Kohlberg.

L'autonomie est la situation de l'être humain qui trouve en lui-même les justifications de son agir. Ces justifications peuvent être concrètes : contrat social, bien-être collectif... (5e stade), ou abstraites : principes éthiques, comme la justice, l'égalité, le respect des autres... (6e stade). L'autonomie morale reste pour la plupart des êtres humains un idéal vers lequel ils tendront toute leur vie, car dans la vie quotidienne il arrive à tout le monde ou presque de faire le bien à partir de justifications qui sont de l'ordre de l'hétéronomie.

Il n'est pas facile de dégager les composantes de l'autonomie.[1] Il y a d'abord l'authenticité, qui se définit, négativement, par le refus de régler sa conduite en s'en remettant exclusivement à la tradition et à l'autorité. Positivement, l'authenticité implique que l'on s'est approprié l'héritage moral du groupe dont on fait partie, c'est-à-dire qu'on s'est employé à connaître cet héritage, le comprendre, l'analyser, l'évaluer, l'adapter... donc qu'on l'a intériorisé au point qu'il fait partie de son identité personnelle. En second lieu, l'autonomie suppose l'habileté à revenir sur les règles pour les critiquer, les évaluer, les améliorer ou en inventer de nouvelles si l'évolution du réel l'exige, ou encore pour les adapter aux particularités d'une situation. Il ne faut pas en conclure que la personne autonome réfléchit au contenu des règles chaque fois qu'elle agit, mais bien qu'elle est toujours prête à le faire lorsque c'est nécessaire. Enfin, la personne autonome agit conformément à ce qu'elle pense être le bien. Elle le fait de façon spontanée, par « bonne volonté », ou en résistant aux inclinations intérieures ou aux influences extérieures qui la poussent à passer outre à son choix. Dans ce dernier cas, on dit qu'elle fait preuve de « force de volonté ».

1. La définition de l'autonomie présentée ici est empruntée pour une bonne part à R.S. Peters, *Psychology and Ethical Development*, London, George Allen and Unwin Ltd., 1974, p. 340-342, 372-375.

CONTENU-CLÉ : Le développement moral se présente comme le passage de l'hétéronomie à l'autonomie.

L'hétéronomie est la situation de l'être humain qui puise à l'extérieur de lui-même, chez les autres, les motivations de son agir.

L'autonomie est la situation de l'être humain qui trouve en lui-même les justifications de son agir.

Activité H : « Le dilemme »

Objectif intermédiaire

9 - APPLIQUER sa conscience morale à un dilemme.

1er temps : Mise en situation : Le dilemme

L'enseignant lit le dilemme suivant aux élèves : « Joe, un jeune garçon de quatorze ans, tenait beaucoup à aller dans un camp de vacances. Son père lui dit qu'il irait s'il réussissait à gagner l'argent nécessaire à son séjour. Alors Joe se trouve un emploi de camelot et met de côté les quelque 100 dollars et plus dont il avait besoin. Peu de temps avant le camp, son père lui demande s'il accepterait de lui prêter l'argent qu'il a économisé car il en a besoin pour s'acquitter d'une dépense importante. Que doit faire Joe et pourquoi ? »

2e temps : Travail individuel et mise en commun

L'enseignant invite les élèves, individuellement, à indiquer par écrit ce qu'ils croient que Joe doit faire et à justifier leur décision.

Pendant ce temps, l'enseignant écrit au tableau le nom des six stades du développement moral selon Kohlberg.

L'enseignant invite ensuite des élèves à lire ce qu'ils ont écrit et il leur demande de relier leur justification de la décision qu'ils ont prise au stade du développement moral qui leur semble pertinent.

Voici des exemples de réponses :

— Joe décide de prêter l'argent à son père en se disant que même s'il ne peut aller à son camp cette fois-ci son père lui accordera bien quelque compensation dans le futur (Stade 2 : donnant-donnant).

— Joe décide de prêter son argent parce qu'il se dit que c'est un acte de justice que de rendre service à son père (Stade 6 : appel au principe de justice).

— Joe décide de ne pas prêter l'argent à son père parce qu'il en a parlé avec ses copains à l'école et ils lui ont dit de ne pas se laisser influencer par la demande de son père, que de se laisser faire ce serait ne pas agir en « homme » (Stade 3 : approbation des autres).

— Joe décide de prêter l'argent parce qu'il craint que sa mère et ses frères et soeurs ne lui disent qu'il est égoïste (Stade 3 : approbation des autres).

— Joe décide de prêter l'argent parce qu'il se dit que peut-être son père, pour le punir, va lui interdire d'aller au camp (Stade 1 : punition).

— Joe décide de ne pas prêter son argent parce qu'il y a eu entente librement consentie entre lui et son père et que cette entente doit être respectée tant et aussi longtemps qu'elle ne sera pas remplacée par une nouvelle entente convenant aux deux parties (Stade 5 : contrat, entente libre).

— Joe décide de prêter l'argent parce qu'il se dit que son père exerce l'autorité dans la famille, qu'à ce titre il peut revenir sur sa décision et que lui, Joe, doit respecter cette décision (Stade 4 : la loi et l'ordre).

L'enseignant, par la suite, demande aux élèves quels sont ceux qui avaient décidé de prêter et de ne pas prêter l'argent. Il les invite à dire quel choix, selon eux, correspond au « bien » ou au « mal ». Il en profite pour leur faire comprendre qu'en soi aucun des deux choix n'est bien ou mal moralement parlant, que l'important c'est de prendre en considération le *motif* qui justifie le choix.

Objectif terminal

MONTRER en quoi la « Déclaration universelle des droits de l'homme » peut contribuer au mieux-être et au mieux-vivre individuels et collectifs.

Activité 1: « Une charte pour 4 milliards »

Objectifs intermédiaires

10 - CONNAÎTRE la « Déclaration universelle des droits de l'homme » présente dans le préambule de la charte de l'ONU.

11 - DÉGAGER les cinq principes fondamentaux qui servent de fondements à la « Déclaration universelle des droits de l'homme ».

Il est important de situer la troisième clé dans la continuité des deux premières. À la recherche de balises pour mieux cerner ce qui est bien et ce qui est mal, la première clé, « la morale change », a permis aux élèves de comprendre que le « bien » et le « mal » s'expriment aujourd'hui sous un visage différent. La deuxième clé, celle de « la conscience morale », les a fait réfléchir sur cette capacité intérieure naturelle qu'a l'être humain d'évaluer son action au nom d'un critère fondamental, celui de l'exigence d'être humain. La troisième clé vient définir cette exigence d'être humain, lui donner un certain contenu conforme à la conception de l'humain qui prévaut aujourd'hui.

Les diverses déclarations et chartes des droits de la personne expriment l'exigence morale d'être humain en définissant, dans des droits fondamentaux, les conditions de réalisation, dans les relations humaines, des grandes valeurs telles la liberté, la dignité, la propriété, l'égalité. Elles représentent une base morale de revendications à l'encontre de réalités sociales et politiques arbitraires et mutilantes. Ces chartes et déclarations instituent au coeur des sociétés l'espace d'un devoir-être, d'une exigence de transformation allant dans le sens de la promotion de la personne humaine.

Elles sont une force régulatrice de l'action sociale et politique. Elles cristallisent, dans leurs articles, la conscience morale individuelle et collective pour assurer la lutte contre la barbarie, le despotisme, le dogmatisme, contre l'ensemble de ces formes de vie où l'être humain est à la merci du calcul, de la force et du mensonge.

1er temps: Exposé magistral: Historique de la « Déclaration universelle des droits de l'homme »

L'enseignant fait un court historique de l'apparition des chartes des droits de la personne.

Suggestion de contenu

Les premières chartes sont apparues au XVIIIe siècle. Elles naissent, suite aux grandes révolutions du siècle, de la volonté démocratique contre les privilèges et l'absolutisme monarchique. En 1776, les pères fondateurs des États-Unis incluent la première déclaration des droits de la personne dans le préambule de la constitution américaine. En 1789, l'Assemblée constituante française en fait autant. Il faudra attendre le 10 décembre 1948 et la « Déclaration des droits de l'homme » adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations-Unies pour que les droits de la personne soient l'objet d'une reconnaissance universelle — même si elle reste théorique — et non plus seulement nationale.

2e temps: Travail en équipes: Liste des droits

Cette activité a pour but de familiariser les élèves avec le contenu de la « Déclaration universelle des droits de l'homme ». Les élèves résument chaque droit par un mot ou une expression et l'inscrivent dans la colonne « DROITS » (cf. annexes 9 et 10).

DROITS	RESPECTÉS				PRINCIPES
	toujours	souvent	peu	jamais	
1. La liberté et l'égalité					
2. La non-discrimination					
3. La vie					
4. L'interdiction de l'esclavage					
5. L'intégrité physique					
6. La personnalité physique					
Etc.					

3e temps : En grand groupe : Évaluation

Les élèves, en grand groupe, après discussion et échange, en se basant sur leur vécu et leurs connaissances, indiquent, en mettant un X dans la colonne appropriée, la perception qu'ils ont du niveau d'application des droits au Canada.

Interprétation du tableau

— Faire le décompte de chacune des colonnes.
Ex. : toujours = 15 droits
souvent = 10 droits
peu = 3 droits
jamais = 2 droits

— Calculer les pourcentages. Si vos résultats indiquent une proportion de droits toujours et souvent accordés supérieure à 90%, on peut dire qu'au Canada les droits de la personne sont très bien protégés. Entre 70% et 80%, les droits peuvent être dits bien protégés. Entre 60% et 70%, ils sont assez bien protégés. En-dessous de 50%, on doit considérer que les droits de la personne sont fort peu protégés.

4e temps : Travail en équipes : Les grands principes et les valeurs fondamentales en cause dans la « Déclaration des droits »

L'enseignant explique que la « Déclaration des droits » est la traduction dans des droits spécifiques de l'exigence morale d'être humain. On peut ramener l'ensemble des droits énumérés dans les 30 articles à un certain nombre de principes et de valeurs :
— la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine ;
— la fraternité ou la solidarité des êtres humains ;
— la responsabilité de l'être humain doué de conscience et de raison ;
— l'égalité de tous ;
— la liberté individuelle.

Les élèves sont invités à lire les articles et à indiquer par un mot dans la colonne de droite (PRINCIPES) quel principe ou valeur est principalement en cause dans chacun des articles de la « Déclaration » (cf. annexe 10).

5e temps : Échange : La fonction régulatrice de la « Déclaration des droits de l'homme »

Suggestion de contenu

La revendication des droits à laquelle s'emploient les mouvements minoritaires s'appuie sur l'universalité des droits de la « Déclaration des droits de l'homme ». Cette universalité n'est pas réalisée dans le monde social et politique à bien des égards. Par exemple, à travail égal, les femmes sont encore souvent moins payées que les hommes. Or, au point 2 de l'article 23 de la « Déclaration » de l'ONU, l'égalité de revenu pour un travail identique est défini comme un principe universellement valide. C'est

donc en se basant dans ce cas précis sur cet idéal à réaliser (ce principe est dit ici idéal dans la mesure où il n'est pas encore présent dans la réalité sociale, il est but à atteindre parce que non encore atteint) que les femmes exigent la transformation des règles du jeu dans le monde du travail. De même, la dénonciation du harcèlement sexuel s'appuie sur le droit à la dignité, la revendication des avantages liés à la maternité sur l'article 25, etc. Ce qui est vrai des femmes l'est aussi de toutes les personnes ou de tous les groupes dont la « Déclaration » affirme les droits.

Les droits déclaratifs contenus dans le préambule de la charte de l'ONU ont valeur régulatrice. À l'encontre d'une réalité sociale et politique qui ne les respecte pas, ils se posent comme but, comme idéal à promouvoir. Ils permettent donc à la fois d'évaluer la réalité actuelle dans sa conformité ou non conformité aux droits de la personne, et d'en revendiquer et effectuer la transformation dans les domaines où cela s'avère nécessaire.

CONTENU-CLÉ : Les diverses déclarations et chartes des droits de la personne expriment l'exigence d'être humain en décrivant les conditions de réalisation de l'être humain.

Objectif terminal

DECRIRE la meilleure manière de poser un acte moral

Activité J : « Acte réflexe, acte réfléchi, acte moral »

Objectifs intermédiaires

12 - DISTINGUER entre acte réflexe et acte réfléchi

13 - DEFINIR l'acte moral comme acte réfléchi

14 - DECRIRE la séquence d'un acte moral

1er temps : Exposé magistral ou Echange : Les types d'actes

Suggestion de contenu

- *Distinction entre le comportement animal et le comportement humain*

Il faut faire d'abord une distinction globale entre le comportement des animaux inférieurs et le comportement humain. Le premier peut être qualifié d'instinctif, inné, déterminé bouquinement à la naissance. L'apprentissage y joue un rôle très restreint, comme en témoignent les recherches de Lorenz et Tinbergen.

Les êtres humains reçoivent sous la forme d'un patrimoine génétique un donné naturel qui va déterminer leur structure physiologique, certains caractères, comme la couleur des yeux, la taille, la couleur des cheveux, et même des traits psychologiques fondamentaux. Cependant ils naissent largement « inachevés », de telle sorte que la place de l'apprentissage est très grande dans le développement et la définition des comportements. Ce phénomène est rendu possible par l'apparition de nouvelles structures, dont la plus importante est manifestement le grand cerveau. S'ils sont moins achevés que les animaux, les êtres humains sont plus ouverts aux transformations et apprentissages.

L'être humain doit, par acculturation, acquérir un ensemble de formes qui ne sont pas naturelles mais sociales. Il apprend à devenir un homme ou une femme, un père ou une mère, l'hygiène, un métier, une langue; il assimile l'héritage moral de son milieu. L'action humaine est ainsi largement dépendante des moeurs, lois, interdits, règles de vie qui viennent compenser la déficience de l'instinct chez les hommes et les femmes. Ces lois, interdits, règles sont le produit de l'invention humaine liée au développement du cerveau et représentent une réponse fournie dans un espace donné au problème de la survie et de l'amélioration de la qualité de vie. Cette réponse, on l'appelle la culture et c'est sa relative homogénéité dans un espace spécifique qui fait que les membres d'une même culture ont une certaine ressemblance, en ce sens qu'ils parlent la même langue, qu'ils ont des habitudes semblables, s'habillent plus ou moins de la même manière, mangent plus ou moins la même chose, partagent certaines valeurs, etc.

Pour résumer ce premier thème, disons que le comportement instinctif naturellement déterminé est le propre des animaux, alors que les êtres humains s'ils ont un donné naturel initial, sont naturellement inachevés de telle sorte que la culture a pris chez eux le relais. La culture est le produit de l'invention humaine et elle vient répondre aux impératifs de survie et de qualité de vie dans un temps et un espace donnés. Par opposition au donné naturel qui est fixe et spécifique, la culture est diverse et changeante. Ceci explique pourquoi les animaux n'ont pas d'histoire, les générations se succédant de manière identique, alors que les sociétés humaines changent, se complexifiant selon un processus historique cumulatif. Ce qui distingue les êtres humains des animaux, entre autres, c'est leur capacité d'apprentissage et d'invention.

- *Typologie des comportements humains*

Dans l'ensemble des actes qu'un être humain effectue, certains sont de purs réflexes, d'autres font appel à la pensée réfléchie.

— *Les actes réflexes*

Parmi les actes réflexes, on peut distinguer :

- *les rythmes naturels : respirer, marcher, digérer ;*
- *des habitudes acquises : ce sont des réflexes acquis, qui amènent l'être humain à poser des actes sans y penser : conduire une automobile, rouler à bicyclette, écrire, se laver, fumer... Comme on le voit, une grande partie de notre vie quotidienne se réalise à ce niveau. Heureusement ! S'il fallait que l'on doive réfléchir à chaque mouvement, ce serait long et fatigant. La vie serait impossible. Mais contrairement aux rythmes naturels, les habitudes peuvent changer. Je peux décider d'arrêter de fumer, ou de boire. Ce qui différencie donc l'habitude du rythme naturel, c'est que la première est acquise et est réversible alors que le second est inné et irréversible.*

Actes réflexes (automatismes)

- *rythmes naturels ➡ innés — irréversibles — inconscients*
- *habitudes ➡ acquises — réversibles — la plupart du temps inconscientes, mais peuvent devenir conscientes*

— *Les actes réfléchis*

Cependant tous les actes humains ne sont pas des automatismes naturels ou acquis. Il en est qui relèvent de certaines capacités du grand cerveau, comme la capacité de juger, de calculer, de réfléchir et d'inventer. Ce sont les actes réfléchis.

Les actes réfléchis apparaissent quand les rythmes naturels et les habitudes n'offrent pas de solution. Quand il faut innover devant une situation inédite. Quand il faut analyser, décider, imaginer une réponse et contrôler son déroulement.

Les actes réfléchis sont donc conscients et volontaires. Ils impliquent un calcul clair des fins, des moyens et des conséquences, et un réajustement de l'agir lorsque des changements se produisent.

Actes réfléchis ➡ conscients — volontaires

● *Les actes moraux*

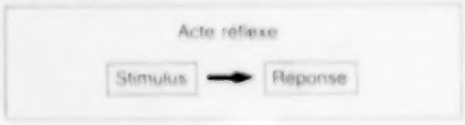
L'acte moral est un acte réfléchi : il est conscient et volontaire. De plus les objectifs qu'il poursuit, les moyens qu'il met en œuvre, ses conséquences appréhendées sont jugés « bons », c'est-à-dire conformes à des critères considérés comme acceptables par la conscience individuelle. En d'autres termes, l'acte moral est le résultat des opérations suivantes : l'exploration d'une situation qui pose un certain problème, la recherche de solutions possibles à ce problème, le choix d'une solution à partir des critères s'inspirant du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs.

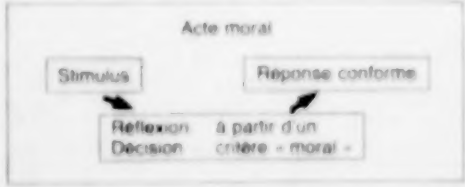
Que dire alors des actes réflexes qui sont le fruit de l'habitude ? Quelqu'un vole, blesse une autre personne ou lui manque de respect par habitude, donc de façon automatique, peut-on dire que ces actes, réflexes, se soustraient à tout jugement moral ? Est-ce que l'absence de l'activité réflexion-décision a pour effet de conférer une espèce de caractère de neutralité morale à certains actes ? La même question pourrait se poser pour des actes à effets positifs, inspirés par le respect de la propriété d'autrui, par la compassion... Est-ce que ces actes, parce que fruit de l'habitude, sont moralement neutres ? C'est dans le fait que l'habitude est acquise et qu'elle est réversible qu'il faut chercher la réponse à ces questions, car c'est à ce niveau que la réflexion et la décision interviennent.

Les actes moraux mettent à contribution l'ensemble des ressources émotives et intellectuelles. Ils engagent ma manière d'être humain. En choisissant tel type de réponse ou tel autre, je choisis aussi ma façon d'être homme, d'être femme. En ce sens, ces actes sont fondateurs. Ils engagent tout mon être. C'est pourquoi un acte moral authentique ne peut être que réfléchi. Le bien et le mal n'existent pas au niveau de l'instinct. Le problème surgit parce que l'être humain doit choisir en s'en remettant à sa conscience.

2e temps : Échange : Schéma du processus de l'acte moral

L'enseignant part des schémas suivants.





L'enseignant, pour faire voir la différence entre acte réfléchi et acte moral, peut laisser vide le rectangle du milieu et demander aux élèves de compléter progressivement le schéma.

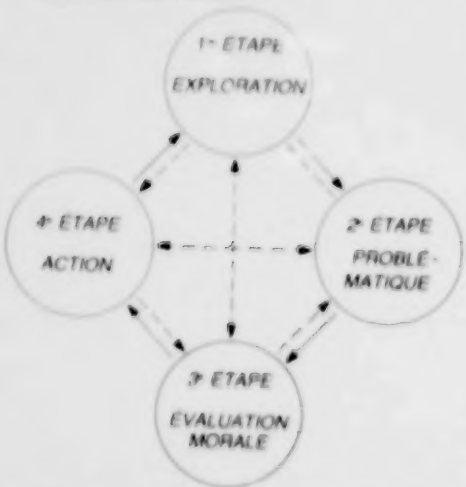
Suggestion de contenu

Fondamentalement, l'acte moral est un acte réfléchi, c'est-à-dire un acte qui suppose l'intervention des facultés intellectuelles qui observent, analysent, comparent, évaluent, décident... L'acte moral est un acte réfléchi, mais ce n'est pas là sa spécificité. L'être humain peut, après avoir réfléchi, faire le mal. L'acte réfléchi peut déboucher sur un acte moralement condamnable. L'acte moral exige, dans le processus de réflexion-décision, la référence à un critère, ou à des critères, qui sont moralement acceptable(s), c'est-à-dire qui soi(en)t orienté(s) vers le mieux-être et le mieux-vivre individuels et collectifs tels qu'ils se trouvent définis dans un temps et un lieu donnés. L'acte moral se traduit dans une réponse conforme à la décision que suggère la référence au critère moral.

3e temps : Exposé magistral : La meilleure manière de poser un acte moral

L'enseignant décrit la démarche de solution de problème moral. Il s'agit en fait de présenter la démarche pédagogique que les élèves connaissent déjà mais en l'appliquant à un problème moral à résoudre plutôt qu'à un apprentissage à réaliser.

Suggestion de contenu



Relire la description de la démarche pédagogique dans le Programme d'études, p. 65-76.

4e temps : Travail en équipes : Analyse d'une situation à partir des étapes du processus

L'enseignant remet aux élèves le récit d'un acte moral (annexe 11).

Exemple

« Louis entre dans un magasin de musique. Il aperçoit une cassette qu'il voudrait bien avoir. Il n'a pas d'argent. Ses parents ne sont pas riches et l'argent qu'il gagne sert à des achats indispensables. Il se dit que s'il attend d'avoir de l'argent pour se procurer cette cassette il ne l'aura jamais. Mais il pourrait la prendre et sortir comme si de rien n'était. Une cassette, c'est petit, ça se cache bien. Il se dit que ce serait voler. Mais est-ce que les commerçants sont toujours honnêtes, eux ? Et ses copains, un grand nombre d'entre eux volent régulièrement sans se faire prendre ! Pourtant s'il se faisait prendre ! Quelle honte ! Et qu'en penseraient ses parents ? Il se demande comment il réagirait, lui, si quelqu'un lui volait quelque chose, de l'argent, par exemple, qu'il a gagné péniblement. Il se dit que si tout le monde se mettait à voler tout le monde la vie en commun serait intolérable. On ne saurait plus à qui se fier. Il se dit aussi qu'il ne profitera pas de la cassette parce que toujours il se souviendra qu'il l'a volée. Il décide de ne pas voler et sort vite du magasin pour fuir la tentation. »

L'enseignant demande aux élèves de dégager les éléments de la situation correspondant à chacune des étapes du processus de solution d'un problème moral : exploration, problématique, évaluation morale, action. Il insiste sur l'importance de bien identifier le ou les critère(s) moral(aux).

5e temps : Exposé magistral : Conclusion-synthèse

En guise de conclusion, l'enseignant demande aux élèves de situer les justifications qui provoquent la décision de Louis de ne pas voler par rapport aux stades du développement moral de Kohlberg. Il leur propose aussi une réflexion sur la manière dont se réalise concrètement le processus de solution de problème moral.

Suggestion de contenu

*Certaines des justifications que formule Louis sont **externes** et se rattachent aux premiers stades comme la honte face aux autres, la réaction des parents, la référence à sa réaction si on le volait. Mais les dernières justifications font appel à des considérations internes, comme le fait que le vol généralisé rendrait la vie commune intolérable.*

L'acte moral n'est pas nécessairement le résultat de longues délibérations comme dans le cas qui vient

d'être décrit. La personne qui ne vole pas lorsqu'elle se trouve en présence d'objets qu'elle pourrait « piquer », même si elle ne ressent pas « hic et nunc » la tentation de voler, agit moralement, pose un acte moral. Sans doute peut-on dire de son acte que c'est un acte réflexe, mais il est quand même moral. Car cette personne a choisi à un moment donné, après réflexion, — et probablement que c'est un choix qu'elle renouvelle régulièrement — de ne pas voler même si elle pourrait ainsi se procurer des choses dont elle doit se priver, même si d'autres autour d'elle volent et s'en tirent bien. Il n'est pas nécessaire que soit appliquée à un acte une longue délibération pour que cet acte soit dit moral. Tout dépend des circonstances, de la complexité de la situation, du temps et de l'information disponibles, de la formation et de la capacité intellectuelles de la personne. Parfois, au contraire, l'on se retrouve face à des questions complexes et nouvelles: avortement, euthanasie, suicide, divorce... Alors il convient d'appliquer le processus dans toute sa rigueur, et en ayant recours si nécessaire à d'autres personnes, reconnues pour leur compétence ou leur intelligence. Comme on le voit, le processus de solution d'un problème moral peut se vivre de diverses manières.

CONTENU-CLÉ: L'acte moral est un acte réfléchi: il est conscient et volontaire. De plus, il est conforme à des critères considérés comme acceptables par la conscience individuelle.

On peut distinguer quatre étapes dans la manière de poser un acte moral: l'exploration, la problématique, l'évaluation morale, l'action.

MODULE 5.3

RELEVER UN DÉFI

MODULE 5.3: RELEVER UN DÉFI **TEMPS: 12 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) UTILISER les instruments ou clés de compréhension pour l'évaluation morale de défis moraux contemporains.

(a) MANIFESTER un intérêt certain pour les interrogations suscitées par un ou des défis moraux contemporains.

OBJECTIFS TERMINAUX

1 - DRESSER LE TABLEAU des principaux défis qui se posent à la conscience humaine contemporaine.

2 - CONSIDÉRER sous différents angles le défi retenu (**expérience personnelle et information**).

3 - ÉLABORER une problématique qui distingue les options, ou les attitudes, ou les conséquences possibles.

4 - PORTER UN JUGEMENT MORAL par rapport à ces options, ou attitudes, ou conséquences en termes d'exigence d'être humain et de valeurs morales (**conscience morale**).

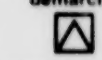
5 - POSER DES GESTES ou des actions en conformité avec l'évaluation précédente.

N.B. Seul le premier objectif terminal est détaillé ci-après. Les autres objectifs terminaux seront présentés dans un document à part.

UNITÉ 5.3.1 : Des défis à relever — **TEMPS : 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL : DRESSER LE TABLEAU des principaux défis qui se posent à la conscience humaine contemporaine.

Étape de la démarche



OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité A : « Des défis en quantité ! » (cf. fiche 24)	
1 - PRENDRE CONSCIENCE du grand nombre de défis qui se posent à la conscience morale contemporaine	1er temps : Mise en situation 2e temps : Une liste de défis	
	Activité B : « Organisons le travail ! » (cf. fiche 25)	
2 - CHOISIR le ou les défis à étudier	1er temps : Décider de l'approche	
3 - CONNAÎTRE les étapes du processus de solution de problème moral qui sera appliqué à l'étude du défi	2e temps : Choix du défi et rappel du processus	

Objectif terminal

DRESSER LE TABLEAU des principaux défis qui se posent à la conscience humaine contemporaine.

Activité A : « Des défis en quantité ! »

Objectif intermédiaire

1 - PRENDRE CONSCIENCE du grand nombre de défis qui se posent à la conscience morale contemporaine.

1er temps : Mise en situation

L'enseignant peut introduire cette activité en demandant aux élèves de nommer quelques défis qui se posent à la conscience morale contemporaine. Par la suite, il enrichit ce donné initial et propose une longue liste de défis pour bien faire voir que les problèmes à résoudre sont nombreux.

2e temps : Une liste de défis

L'enseignant remet aux élèves la liste des défis qui se trouve dans le programme (cf. annexe 12). Dans cette liste, les défis moraux sont distribués sous quatre champs d'exploration :

— le respect de la vie,
— la qualité de la vie,
— les droits et libertés fondamentaux,
— le social et politique.

Ils sont identifiés comme des problèmes, c'est-à-dire à l'aide de mots et d'images qui, en évoquant explicitement ou implicitement des conflits de valeurs ou de finalités, cherchent à provoquer et à questionner. Le défi normatif éclate ici en une multitude de défis.

L'enseignant lit chacun des défis et explique brièvement le conflit de valeurs qu'il contient.

Objectifs intermédiaires

2 - CHOISIR le ou les défis à étudier.

3 - CONNAÎTRE les étapes du processus de solution de problème moral qui sera appliqué à l'étude des défis.

1er temps : Décider de l'approche

L'enseignant explique qu'il y a deux démarches possibles : travailler en équipes de deux ou trois élèves, travailler en groupe-classe et de manière dirigée. L'enseignant présente aux élèves les avantages de chacune des approches.

— Travail en équipes :
- participation plus soutenue,
- plus grande contribution personnelle,
- défi plus près des préoccupations personnelles,
- plus grande maîtrise des étapes de son travail,
- meilleure intégration personnelle du processus de solution de problème moral.

— Travail en groupe :
- soutien du groupe et de l'enseignant plus intense,
- échanges plus larges,
- confrontation des expériences élargie,
- meilleure explication des différentes étapes du processus.

Par la suite, la classe décide à la majorité de l'approche qui sera employée.

2e temps : Organisation du travail

— Travail en grand groupe

Si la classe a décidé de travailler en grand groupe sous la direction de l'enseignant, il reste à procéder au choix de deux défis qui feront l'objet de l'étude. Une fois les défis choisis, par vote ou autrement, l'enseignant explique le déroulement du travail (voir processus ci-après).

N.B. : Les défis portant sur les sectes, l'exploitation des animaux, les personnes âgées et la course aux armements seront développés dans un document à part. La classe peut décider d'étudier l'un ou l'autre de ces défis ou en choisir d'autres.

— Travail en équipe

L'enseignant invite les élèves à se former en équipes de deux ou trois, puis de procéder au choix d'un défi. Il s'assure que chaque équipe choisit un défi différent.

Ensuite l'enseignant rappelle brièvement les étapes du processus de solution de problème moral qui sera appliqué à l'étude du défi et aussi les modalités d'évaluation des travaux.

• *Le processus*

Première étape : Exploration

Dès que le sujet est choisi et accepté, l'équipe entreprend d'explorer l'expérience (le vécu) et les connaissances (le su) des membres de l'équipe ou de d'autres personnes. Expérience et connaissances peuvent lui être communiquées de vive voix ou par écrit. L'identification des sources pertinentes (personnes, articles, livres...) est capitale : comme le temps consacré à cette étape est limité (3h), il ne saurait être question de consulter beaucoup de personnes ni de lire beaucoup de textes. Une sélection rigoureuse des sources s'impose donc.

À la fin de cette étape, l'équipe devrait avoir
- circonscrit le problème en en montrant toutes les facettes,
- identifié le point de vue des divers protagonistes et résumé les objectifs qu'ils poursuivent, les moyens qu'ils emploient, les résultats qu'ils obtiennent et les justifications qu'ils mettent de l'avant.

Deuxième étape : Problématique

L'équipe procède à la description des diverses solutions, les possibles qui se présentent (options, attitudes, comportements...), en indiquant pour chacune ses avantages et ses inconvénients, ses conséquences positives et négatives, les difficultés qu'elle présente, les valeurs ou principes qu'elle met en cause.

Troisième étape : Évaluation morale

L'équipe retient une solution et explique pourquoi elle a retenu cette solution (justification par des considérations concrètes, des principes et des valeurs).

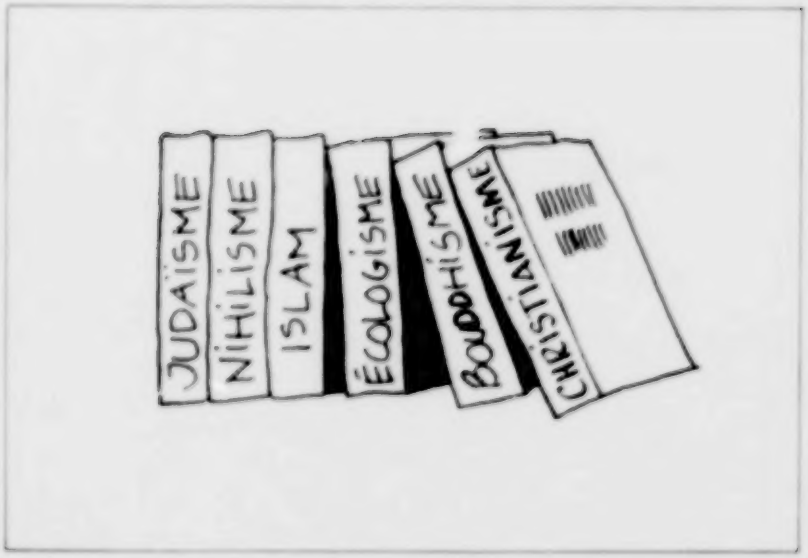
Quatrième étape : Action

L'équipe entreprend une action en vue de faire valoir son point de vue. En l'occurrence il s'agira d'essayer de faire partager son point de vue par la classe en utilisant les moyens appropriés : texte imprimé, présentation illustrée (diaporama ou autre), etc.

- ***L'évaluation***

L'évaluation portera sur chacune des étapes du processus. On pourrait donner 20 points pour l'exploration, 25 pour la problématique, 25 pour l'évaluation morale et 30 pour la manière de présenter l'ensemble du contenu à l'occasion de l'action. L'enseignant, la classe et l'équipe elle-même (autoévaluation), pourraient participer à l'évaluation selon une procédure à déterminer en tenant compte du vécu antérieur de la classe sur ce plan.

MODULE 5.4



LES GRANDES RÉPONSES

INTRODUCTION

Le module 5.4 s'intéresse à la question du sens. Comme on peut le lire dans les fondements du programme (p.28), le sens exerce une double fonction : il oriente l'agir (fonction anticipatrice) et il permet de le justifier (fonction explicative). Grâce au sens, je peux faire le point *et voir* où j'en suis par rapport à hier et décider de ce que je vais faire *et être* demain.

La première unité pose le sens comme indispensable à l'être humain (activité A). L'unité suivante permet à l'élève de prendre connaissance d'une partie du résultat de l'effort de l'humanité en vue de trouver une réponse aux questions de l'origine du monde et de l'être humain, de la situation de ce dernier dans le monde, des principes éthiques fondamentaux et du contenu de l'espérance (activité B). Cette unité se termine par une réflexion sur ce qui différencie fondamentalement les réponses religieuses et les réponses non religieuses (activité C). L'unité qui suit est constituée du développement de l'une des grandes réponses : le scientisme (activité D). Avant de passer à la description des attitudes possibles face aux grandes réponses (activité F), une activité (E) revient sur l'absolu besoin de sens qu'éprouvent les êtres humains. La cinquième unité amène l'élève à regarder d'un œil critique les diverses attitudes face à la diversité des réponses au défi normatif et à appliquer à l'une des réponses l'attitude qui apparaît comme la meilleure (activité G). Enfin une dernière unité invite la classe à établir un lien entre l'exigence de sens et le monde musical des jeunes ou encore à réaliser des actions permettant l'exercice d'une ouverture à la pluralité de sens (activité H).

L'élaboration d'une réponse au défi normatif doit résulter d'un cheminement individuel même s'il se fait en interaction avec d'autres personnes ou à l'intérieur d'un groupe d'appartenance. La réponse à laquelle on en est arrivé, il convient de l'aimer, d'en être fier. Ceci peut se faire sans qu'il soit nécessaire de rejeter comme inacceptables les autres réponses. La recherche de sens s'étend sur toute la vie humaine et il convient d'être attentif à ce que l'autre pense de manière à pouvoir constamment enrichir sa réponse.

MODULE 5.4: LES GRANDES REPONSES **TEMPS: 14 heures**

OBJECTIFS GENERAUX DE MODULE

(c) COMPRENDRE au contact de diverses réponses non religieuses et religieuses apportées par l'humanité au défi normatif que le sens est nécessaire à l'action humaine.

(a) S'EVEILLER à l'attitude d'ouverture qu'appelle la diversité des réponses.

OBJECTIFS TERMINAUX

1 - MONTRER que l'être humain a besoin de sens pour se situer dans la vie.

2 - DECRIRE sommairement quelques grandes réponses religieuses et non religieuses de l'humanité au défi normatif.

3 - DECRIRE de façon plus détaillée une réponse au défi normatif. (Facultatif)

4 - DEGAGER des attitudes possibles face à la diversité des grandes réponses.

5 - EVALUER les attitudes face à la diversité des réponses au défi normatif en fonction des exigences fondamentales de l'humain.

6 - ETABLIR un lien entre l'exigence de sens et le monde musical des jeunes.
ou
REALISER des actions permettant l'exercice d'une ouverture à la pluralité de sens.

UNITE 5.4.1 : **Le besoin de sens** — **TEMPS** : **1 heure**

OBJECTIF TERMINAL : **MONTRER que l'être humain a besoin de sens pour se situer dans la vie.**

Étape de la démarche ☑

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1 - EXPLIQUER en ses mots que sa propre vie a besoin de sens.	**Activité A** : « Qui suis-je ? D'où viens-je ? Où vais-je ? » (cf. fiche 26) 1er temps : Mise en situation : Exposé magistral 2e temps : Plénière : Esquisse de réponses par les élèves 3e temps : Exposé magistral : Synthèse	Identifier les trois questions que se posent les humains depuis toujours sur le sens de l'existence

UNITE 5.4.2 : Quelques grandes réponses — **TEMPS : 6 heures**

OBJECTIF TERMINAL : DÉCRIRE sommairement quelques grandes réponses non religieuses et religieuses de l'humanité au défi normatif.

Etape de la démarche

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
2 - NOMMER douze grandes réponses religieuses et non religieuses de l'humanité au défi normatif. 3 - DÉFINIR globalement quelques grandes réponses au défi normatif. 4 - PRÉCISER la description de quelques-unes des grandes réponses au défi normatif.	**Activité B** : « Le kaléidoscope » (cf. fiche 27) 1er temps : Mise en situation. Douze réponses. 2e temps : Travail en équipes. Des définitions brèves. 3e temps : Jeu de rôle. Description des grandes réponses sur chacun des points suivants : • origine de l'univers, • origine de l'être humain et situation dans l'univers, • principes éthiques fondamentaux, • question de l'espérance.	Énumérer cinq réponses religieuses et cinq non religieuses au défi normatif. Donner la définition de six réponses au défi normatif. Présenter une description en quatre points (origine de l'univers, de l'être humain, principes éthiques, espoir) de l'une des grandes réponses.
5 - ASSOCIER des manifestations extérieures à l'une ou l'autre des grandes réponses retenues par le programme.	4e temps : Recherche et mise en commun. Manifestations extérieures particulières aux grandes réponses.	Associer cinq manifestations extérieures à l'une ou l'autre des grandes réponses retenues par le programme. Compléter la fiche n° 28

UNITÉ 5.4.2 : Quelques grandes réponses

OBJECTIF TERMINAL : DÉCRIRE sommairement quelques grandes réponses non religieuses et religieuses de l'humanité au défi normatif.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
6 - DISTINGUER les intuitions fondamentales selon qu'elles s'appuient sur les réponses non religieuses ou sur les réponses religieuses.	**Activité C** : « Je crois... je ne crois pas... » (cf. fiche 29) 1er temps : Mise en situation : Échange 2e temps : Exposé magistral : Différences entre réponse non religieuse et réponse religieuse.	Distinguer globalement les réponses non religieuses et les réponses religieuses au défi normatif.

UNITE 5.4.3: **Approfondissement d'une réponse au défi normatif (facultatif)** **TEMPS**: 1 heure

OBJECTIF TERMINAL: **DECRIRE de façon plus détaillée une réponse au défi normatif.**

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
7 - DECRIRE la vision scientifique du monde	**Activité D**: - Approfondissement - (cf. fiche 30) 1er temps: Mise en situation: Film 2e temps: Exposé magistral ou Échange: La vision scientifique du monde	Indiquer les caractéristiques majeures de la vision scientifique du monde

UNITÉ 5.4.1 : Le besoin de sens — **TEMPS : 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL : MONTRER que l'être humain a besoin de sens pour se situer dans la vie.

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
8 - PRENDRE CONSCIENCE de la nécessité du sens pour l'agir humain. 9 - ANALYSER une action de sa vie quotidienne.	**Activité E** : - Sens obligatoire ! - (cf. fiche 31) 1er temps : Mise en situation : Un exemple 2e temps : Travail personnel : Analyse d'une action 3e temps : Exposé magistral : Synthèse	Participation à l'activité Participation à l'activité

UNITÉ 5.4.4 : Des attitudes possibles — **TEMPS : 1 heure**

OBJECTIF TERMINAL : DÉGAGER des attitudes possibles face à la diversité des grandes réponses.

Étape de la démarche ○

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
10 - PRENDRE CONSCIENCE de différents types d'attitudes possibles face à la diversité des réponses au défi normatif	**Activité F** : « Que faire ? » (cf. fiche 32) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Échange : Des attitudes possibles 3e temps : Exposé magistral : Synthèse	

UNITÉ 5.4.5 : Quelle attitude adopter ? **TEMPS : 2 heures**

OBJECTIF TERMINAL : ÉVALUER les attitudes face à la diversité des réponses au défi normatif en fonction des exigences fondamentales de l'humain.

Étape de la démarche ◇

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
	Activité G : « Être ouvert sans se renier ! » (cf. fiche 33)	
11 - ÉTABLIR UN LIEN entre des actions ou des comportements et des attitudes possibles face aux grandes réponses au défi normatif 12 - PORTER UN JUGEMENT de valeur sur des attitudes possibles face aux grandes réponses au défi normatif	1er temps : Mise en situation	
13 - DÉCRIRE quatre qualités caractéristiques de l'acceptation mesurée de la diversité des réponses au défi normatif	2e temps : Exposé magistral. Explicitation de l'attitude d'acceptation mesurée de la diversité	Indiquer les quatre caractéristiques de l'attitude d'acceptation mesurée de la diversité des réponses au défi normatif
14 - APPLIQUER l'attitude d'acceptation mesurée de la diversité des grandes réponses à une grande réponse ou à un élément de grande réponse	3e temps : Travail en équipes et mise en commun. Application de l'acceptation mesurée de la diversité à une grande réponse ou à un élément de grande réponse	Participation à l'activité

UNITE 5.4.6 L'univers pluriel et signifiant du monde musical des jeunes ou Vivre la différence — **TEMPS**: 2 heures

OBJECTIFS TERMINAUX: **ETABLIR UN LIEN entre l'exigence de sens et le monde musical des jeunes. ou REALISER des actions permettant l'exercice d'une ouverture à la pluralité de sens.**

Étape de la démarche

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
15 - PRENDRE CONSCIENCE de « l'univers rock » comme lieu pluriel et éclaté de réponses à la question du sens. 16 - DÉCOUVRIR derrière la problématique du sens proposée par la musique des jeunes une manière d'être au monde. ou 17 - RENCONTRER des personnes-ressources de d'autres cultures. 18 - VISITER des lieux culturels différents des siens. 19 - PARTICIPER à une fête d'une communauté ethnique différente de la sienne.	L'enseignant choisit entre l'activité H et l'activité I. **Activité H**: « Maîtres-chanteurs pour kit à penser » (cf. fiche 34) 1er temps: Mise en situation. 2e temps: Identification de courants musicaux et de groupes qui les représentent. 3e temps: Mise en commun. La réponse qu'ils donnent aux quatre questions: — D'où venons-nous? — Qui sommes-nous? — Que devons-nous faire? — Que pouvons-nous espérer? 4e temps: Exposé magistral. Synthèse. **Activité I**: « Différents! » (cf. fiche 35) 1er temps: Mise en situation. Présentation et réalisation d'actions. 2e temps: Retour synthèse.	Remplir la grille Participation à l'activité Évaluation sommative (cf. fiche 36)

Objectif terminal

MONTRER que l'être humain a besoin de sens pour se situer dans la vie.

Activité A : « Qui suis-je ? D'où viens-je ? Où vais-je ? »

Objectif intermédiaire

1 - EXPLIQUER en ses mots que sa propre vie a besoin de sens.

1er temps : Mise en situation : Exposé magistral

Pour resituer les élèves dans l'ensemble de la démarche, l'enseignant peut, pour commencer, faire état des liens qui ont été faits dans l'introduction du module 4 entre ce dernier module et ceux qui le précédaient.

Suggestion de contenu

Le constat du besoin de sens pour se situer dans la vie s'impose soit à partir d'expériences personnelles face au mal, à la souffrance, à la mort, à l'amour ... soit à partir de la découverte du savoir humain en philosophie, en religion.

C'est dans cette perspective que se pose la première question : Qui suis-je ? Qui suis-je comme individu, quelles sont aujourd'hui les qualités, les valeurs qui comptent le plus pour moi, qui m'identifient le mieux et me donnent le goût de vivre, qui, énoncées à mes proches, leur feraient dire : « Oh ! ça, c'est bien Paul ! C'est bien Martine ! » ? Qui suis-je comme humanité ? Un être parmi tant d'autres, fondu dans un tout qui s'appelle la famille humaine, ou bien un individu unique par sa personnalité, qui apporte quelque chose aux autres à cause de son unicité ? Ou les deux : un être autonome et un être avec les autres ?

Une deuxième question se pose à moi : Où vais-je ? Ou encore, quelle sorte d'homme ou de femme vais-je être plus tard ? Dans mes traits physiques, psychiques, moraux, spirituels. Ainsi, par exemple, est-ce que la patience, l'écoute de l'autre sont des valeurs importantes pour moi ? Si oui, c'est tout de suite, dans les petits gestes de tous les jours, que je dois m'exercer à être patient et attentif à l'autre. Où allons-nous comme humanité ? Vers notre réalisation ou notre destruction ? Le grand projet de l'humanité, qui veut vivre mieux, l'amènera-t-elle à la vie ou à la mort ? L'humanité dans sa manière de se rapporter à la vie ne va-t-elle pas vers son anéantissement ? Qui ce sont dans sa façon d'exploiter les ressources naturelles de la planète, dans sa façon d'exploiter l'environnement, mettant souvent en danger l'existence de certaines espèces vivantes, dans sa façon de s'armer contre elle-même, en se méfiant des autres êtres humains au point de refuser tout dialogue ? Enfin, qu'est-ce qui m'attend après la vie ? Le néant ou une autre vie ?

La dernière question est celle de mes origines : D'où viens-je ? D'où est-ce que je viens comme individu, comme humanité ? Ou encore, de qui est-ce que je tiens ces valeurs et ces aspirations dont il a été question plus haut ? Il est bien entendu que, en tant qu'individu, je viens de mes parents, et que mes valeurs et aspirations pourraient aussi en partie venir d'eux et des autres personnes que je côtoie. Mais par-delà cette immédiateté, je suis solidaire d'une humanité qui soit provient d'une création instantanée, qui peut être d'origine divine ou non, soit résulte d'une évolution naturelle.

Quelle que soit son origine, l'humanité en devenir s'incarne dans chaque être humain lorsque celui-ci reçoit le don de la vie, et cette « étincelle » initiale, qui projette l'être dans l'existence, est déjà suffisante pour affirmer que la vie humaine a un sens.

2e temps : Plénière : Esquisse de réponses par les élèves

Les élèves sont invités à répondre brièvement et dans leurs propres mots aux trois questions.

- Qui suis-je ? ou encore quelles sont les valeurs ou qualités humaines qui comptent le plus pour moi et qui m'identifient le mieux ?
- Où vais-je ? ou encore quelle sorte d'homme ou de femme j'aspire à être ? quelles sont mes aspirations

morales ou spirituelles? qu'est-ce qui m'attend après la vie?

- D'où viens-je? ou encore de qui est-ce que je tiens ces valeurs et ces aspirations que j'ai identifiées aux questions 1 et 2. (Note: Cette troisième question fait surtout prendre conscience de l'influence des autres dans la recherche d'une réponse au sens de la vie, influence nécessaire qui permet à chaque être humain d'élaborer sa propre réponse.)

Les élèves répondent à ces questions et identifient les valeurs et les aspirations qui leur semblent fondamentales. Il s'agit de réponses sommaires parce qu'elles seront reprises dans le module 5.5.

3e temps: Exposé magistral: Synthèse

En conclusion, l'enseignant explique aux élèves que leur brève réponse devra être située par rapport aux grandes réponses religieuses et non religieuses qu'a formulées l'humanité. Ils découvriront ainsi à quelles grandes réponses ils se rattachent et pourront ensuite, au module suivant, approfondir ou compléter leur réponse personnelle.

CONTENU-CLÉ: Les êtres humains éprouvent de façon absolue le besoin de répondre aux questions qui touchent à leur origine, à leur raison d'être, à leur devenir.

Objectif terminal

DÉCRIRE sommairement quelques grandes réponses religieuses et non religieuses de l'humanité au défi normatif

Activité B : « Le kaléidoscope »

Objectifs intermédiaires

2. NOMMER douze grandes réponses religieuses et non religieuses de l'humanité au défi normatif.
3. DÉFINIR globalement quelques grandes réponses au défi normatif.
4. PRÉCISER la description de l'une des grandes réponses au défi normatif.
5. ASSOCIER des manifestations extérieures à l'une ou l'autre des grandes réponses retenues par le programme.

1er temps : Mise en situation

L'enseignant remet aux élèves l'annexe 13 et leur demande d'identifier les religions ou idéologies auxquelles chacun des dessins leur fait penser. Il écrit les réponses des élèves au tableau.

Par la suite, l'enseignant explique aux élèves que le temps ne permet pas de présenter l'ensemble des réponses de l'humanité au problème de l'action et du devenir et que ne sont présentées dans le programme que celles qui leur sont les plus familières. Ainsi retrouve-t-on dans la liste, à titre de réponses religieuses, les religions fondatrices et celles qui ont déjà une certaine résonance pour eux à cause de leur proximité géographique ou encore de leur pénétration récente dans la culture locale. Pour ce qui est des réponses non religieuses, l'enseignant indique qu'on ne pouvait passer sous silence les réponses scientiste et matérialiste qui jouent un rôle régulateur important dans de nombreuses sociétés contemporaines de même que certaines « philosophies morales » qui influencent explicitement ou implicitement l'agir humain.

Réponses non religieuses et religieuses
(corrigé de l'annexe 13)

Non religieuses	Religieuses
Matérialisme (4)	Judaïsme (10)
Scientisme (1)	Christianisme (6)
Écologisme (9)	Islam (8)
Nihilisme (7)	Bouddhisme (3)
Rationalisme	Hindouisme (5)
Hédonisme (2)	Religions amérindiennes (11)

2e temps : Travail en équipes : Des définitions brèves

L'enseignant demande aux élèves de définir sommairement (2-3 phrases) chaque réponse à l'aide d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie. Cette activité peut se faire par groupe de deux ou trois.

3e temps : Jeu de rôle : Description de chacune des grandes réponses

— L'enseignant demande aux élèves de se former en équipes de deux ou trois.
— Chacune des équipes se choisit une réponse religieuse ou non religieuse à approfondir ; l'enseignant s'assure que chaque réponse est couverte par une équipe.
— L'enseignant expose les quatre questions sur l'existence humaine auxquelles chacune des grandes réponses essaie d'apporter des solutions :
  - D'où venons-nous ? Interrogation sur l'origine de l'univers.
  - Qui sommes-nous ? Interrogation sur l'origine et sur la situation de l'être humain dans l'univers.
  - Que devons-nous faire ? Interrogation sur les grands principes moraux.
  - Que pouvons-nous espérer ? Interrogation sur la problématique de l'espérance.
— L'enseignant distribue à chaque équipe la partie de l'annexe 14 portant sur la grande réponse à laquelle elle s'intéresse (voir la remarque au sujet de l'annexe 14 à la fin de la description de l'activité, p. 173).
— Chaque équipe répond aux quatre questions par écrit puis oralement. Il est recommandé que les élèves s'identifient à leurs réponses en commençant

par une formule du genre : « Nous croyons, nous croyons que... » « Nous matérialistes, nous croyons que... »

4e temps : Recherche et mise en commun : Manifestations extérieures propres aux grandes réponses

Les diverses grandes réponses se concrétisent dans la vie quotidienne par des déclarations, des gestes, des actions. Ainsi le fait de manifester avec un « groupe vert » est un signe d'adhésion à l'écologisme, le fait de participer à des cérémonies religieuses est un signe de croyance en une religion donnée.

L'enseignant demande aux élèves de trouver pour le prochain cours trois ou quatre manifestations propres à l'une ou l'autre des grandes réponses. Cette recherche pourra se faire en interrogeant ses souvenirs, en consultant des documents écrits ou sonores, en questionnant des personnes, etc.

Au cours suivant, chaque élève décrit les manifestations qu'il a retenues et la classe tente de les associer à l'une ou l'autre des grandes réponses.

Remarque au sujet de l'annexe 14

L'annexe 14 présente une brève description de chacune des douze grandes réponses retenues par le programme. Pour chacune des réponses non religieuses et religieuses, quatre aspects sont décrits :

a) Explication de l'origine de l'univers.
b) Explication de l'origine et de la situation de l'être humain.
c) Principes éthiques fondamentaux.
d) Problématique de l'espérance.

Certains passages de ces textes apparaîtront peut-être difficiles. Il n'était pas possible de faire l'économie de la référence théologique et philosophique qui se retrouve dans la plupart des descriptions. Il appartient à l'enseignant, au moment du travail en équipe, d'intervenir pour aider les élèves qui éprouveraient quelque difficulté avec ces textes.

Il faut être particulièrement conscient du problème que pose la description, en quelques pages, d'une religion. Un inventaire sommaire donne environ cent cinquante définitions différentes de la religion. Ce simple fait devrait suffire à démontrer la complexité du phénomène. Le monde de la religion étant un univers d'interprétations des sens de l'existence, on en arrive souvent à une situation où chacun entend les termes dans un sens particulier. Cela pose un problème presque insoluble parce qu'on ne possède pas un étalon universel auquel référer pour établir le sens du vocabulaire employé. Dans ces conditions, il apparaît presque impossible de rendre compte d'une forme religieuse, quelle qu'elle soit, en lui faisant absolument justice sur toute la ligne et à la satisfaction de tout le monde. La difficulté se trouve accrue si cela doit être fait dans un court texte de deux à trois pages. Ce qui précède indique que c'est avec une conscience aiguë de leurs limites qu'on présente au lecteur les comptes rendus suivants sur six grands courants religieux. Une élémentaire prudence et l'éthique professionnelle devraient amener l'enseignant à consulter des ouvrages spécialisés sur la question. En voici quelques-uns parmi les plus récents à titre de suggestion.

Références bibliographiques

CHEVALIER, Jean. *Les religions*. Paris, Centre d'études et de promotion de la lecture, 1972.

ELIADE, Mircea. *Histoire des croyances et des idées religieuses*. Paris, Payot.
— Volume 1. *De l'âge de pierre aux mystères d'Eleusis*, 1976.
— Volume 2. *De Gautama Bouddha au triomphe du christianisme*, 1978.
— Volume 3. *De Mahomet à l'âge des réformes*, 1983.

POUPARD, Paul. *Dictionnaire des religions*. Paris, P.U.F., 1984.

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse. Paris, Librairie Larousse, 1982 à 1985.

A commencé à paraître au 1er trimestre de 1986 chez Guérin la collection « Les grandes religions ». Cette collection hautement recommandable présente chacune des cinq grandes religions séparément dans un petit volume de 40 à 50 pages. Le premier — Le christianisme — est déjà paru. Les quatre autres seront publiés incessamment.
VALIQUETTE, Stéphane. *Le christianisme*, collection « Les grandes religions ». Montréal, Guérin, 1986, 55 pages.

A propos des religions amérindiennes — algonquine et huronne-iroquoise —, on pourra consulter Muller, Werner. « La religion des Indiens d'Amérique du nord » in *Les religions amérindiennes*. Paris, Payot, 1972, p. 213-326.

Document audio-visuel

Les grandes religions aujourd'hui, produit par Éditorial Clavet, Barcelone (Espagne), 1979.
Document distribué au Canada par Novalis :
Novalis
375, Rideau
Ottawa, Ontario
ou
C.P. 700,
Hull (QC)
J8Z 1K2

Ce montage comprend 220 diapositives, une bande sonore d'environ deux heures et un feuillet d'accompagnement de 32 pages.

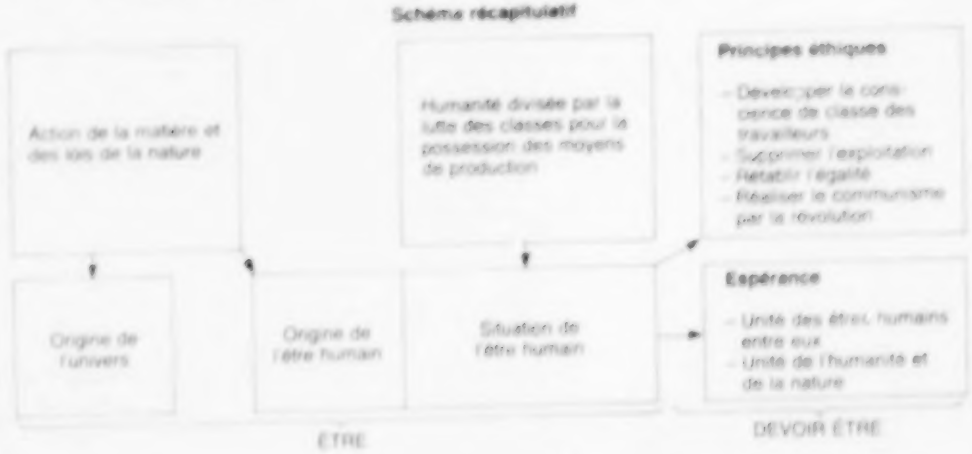
Malgré certaines faiblesses ce document peut s'avérer très utile pour présenter rapidement cinq des six religions dont il est question dans le guide pédagogique.

1 - **MATÉRIALISME**

Exemplification: Les révolutions russe (1917) et chinoise (1949); Karl Marx, Friedrich Engels.

Mots clés: travailleur, classe, conscience de classe, aliénation, exploitation, parti communiste, révolution, abolition de la propriété privée.

Schéma récapitulatif

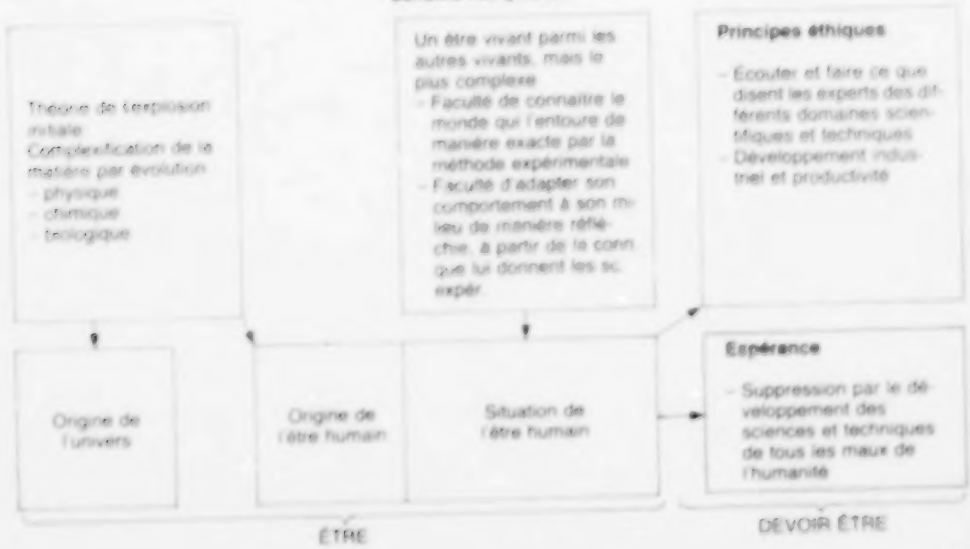


2 - **SCIENTISME**

Exemplification: B.F. Skinner, *Par delà la liberté et la dignité*, H.M.H., Montréal, 1972; Herbert Spencer, Ernest Renan, Jean Rostand.

Mots clés: recherche scientifique, efficacité, technologie, expérimentation, expertise, système.

Schéma récapitulatif

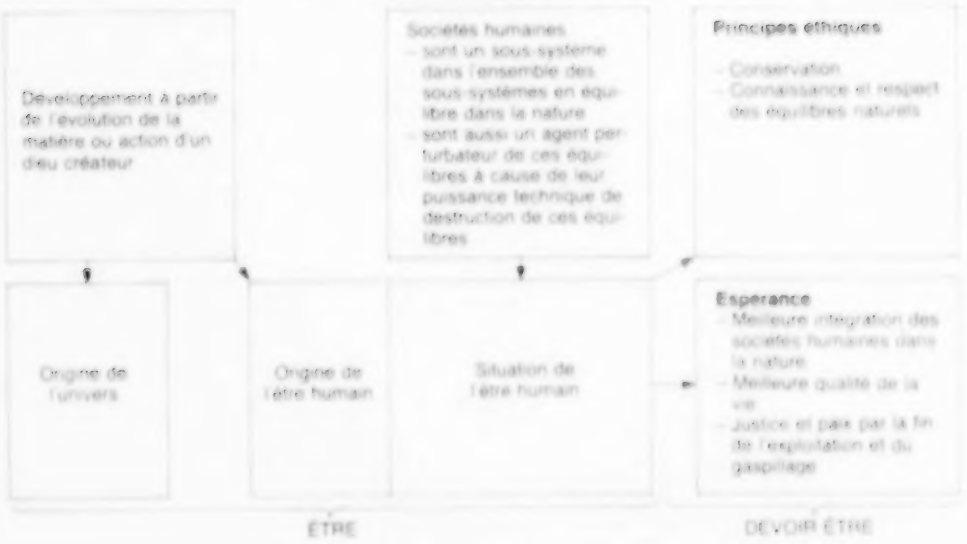


3 - ECOLOGISME

Exemplification: Les mouvements écologistes, le mouvement Green Peace, Ernest Haecker, créateur du mot « écologie » (1866).

Mots clés: respect de l'environnement, technologies et énergies douces, halte à la croissance, conservation, équilibres naturels, éco-système, pollution.

Schéma récapitulatif

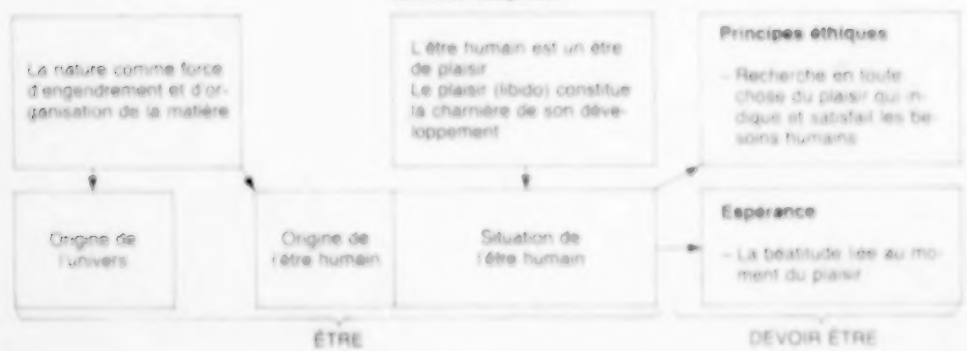


4 - HÉDONISME

Exemplification: *La grande bouffe* de Marco Ferreri, Aristippe de Cyrène, Jean-Jacques Rousseau, Sigmund Freud, La morale de nombreux groupes sociaux largement hédonistes, le mouvement hyppie, les swingers, la culture rock en général.

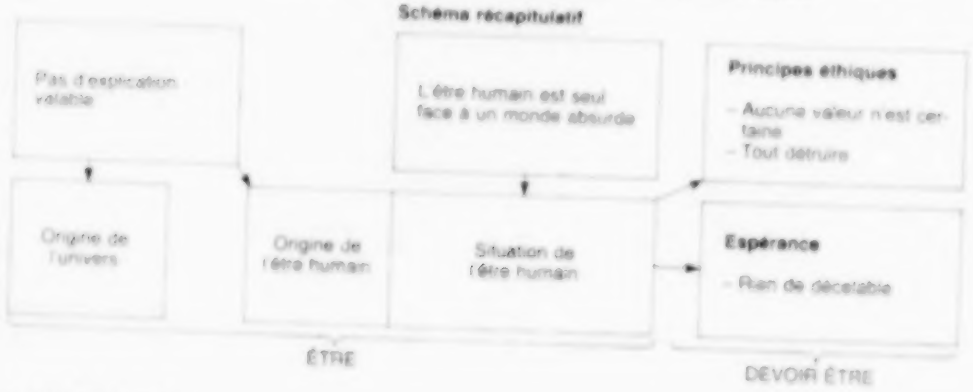
Mots clés: profiter de la vie, intensité, « feeling », s'éclater, libido, vivre au présent.

Schéma récapitulatif



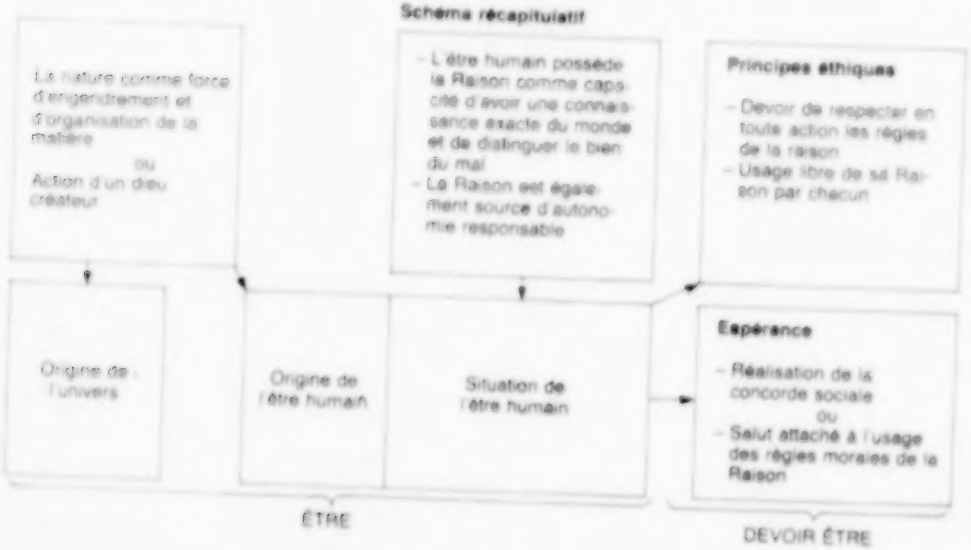
5 - **NIHILISME**
Exemplification : *Le mythe de Sisyphe*, Albert Camus. *Les frères Karamazov* de Dostoïevski. Les « Punks ».
Mots clés : « Y a rien là », « No Future », « Ni Dieu ni maître », anarchie, scepticisme absolu.

Schéma récapitulatif



6 - **RATIONALISME**
Exemplification : Institut « Mensa », René Descartes, Voltaire.
Mots clés : « raison », « l'homme est un animal raisonnable », « respecter en toute chose la mesure », « liberté dans la responsabilité ».

Schéma récapitulatif

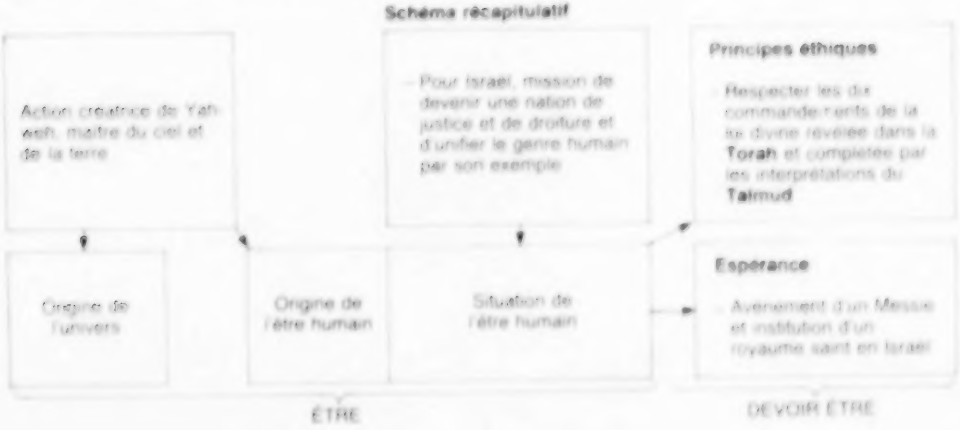


7 - **CHRISTIANISME**
Mots clés : Amour, pardon, Jésus Christ, conversion, vie éternelle, royaume, fils de l'homme, nouvelle alliance

Schéma récapitulatif

8 - **JUDAISME**
Mots clés : Messie, attente, terre promise, Yahweh, Sabbat, Torah, Talmud, Alliance

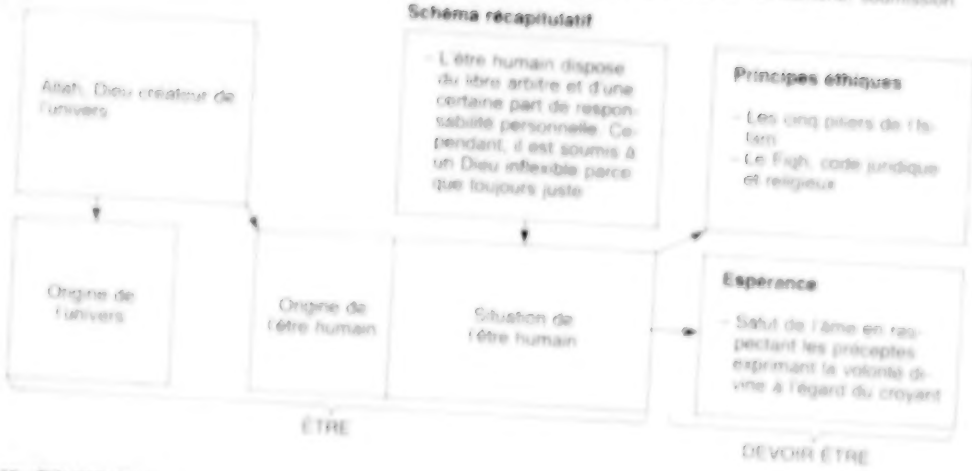
Schéma récapitulatif



9 - ISLAM

Mots clés: Coran, Ramadan, Mahomet, Allah, Pèlerinage, Mosquée, prière, musulman, aumône, soumission

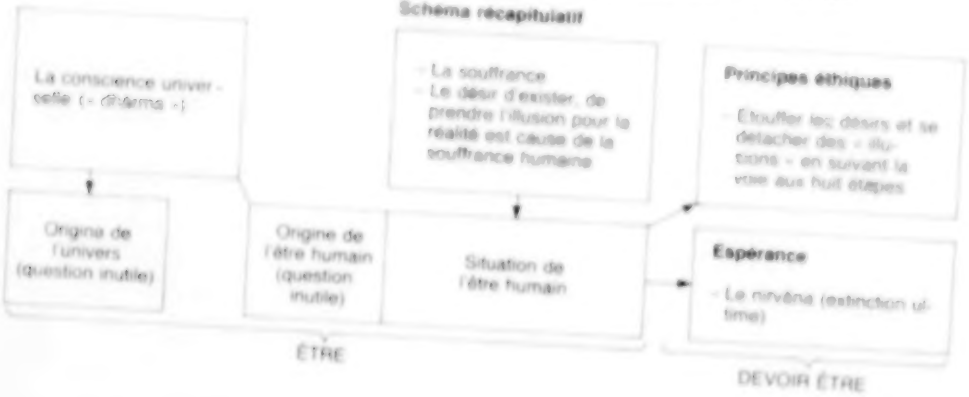
Schéma récapitulatif



10 - BOUDDHISME

Mots clés: Nirvâna, méditation, détachement du monde, souffrance, conscience universelle, désir

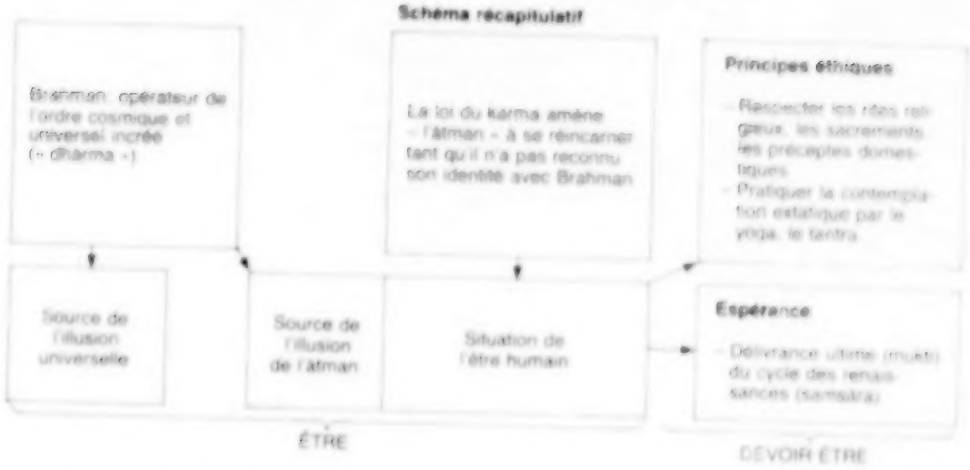
Schéma récapitulatif



11 - HINDOUISME

Mots clés : Loi du karma, contemplation, sanâtana dharma, âtman, samsâra, mukti.

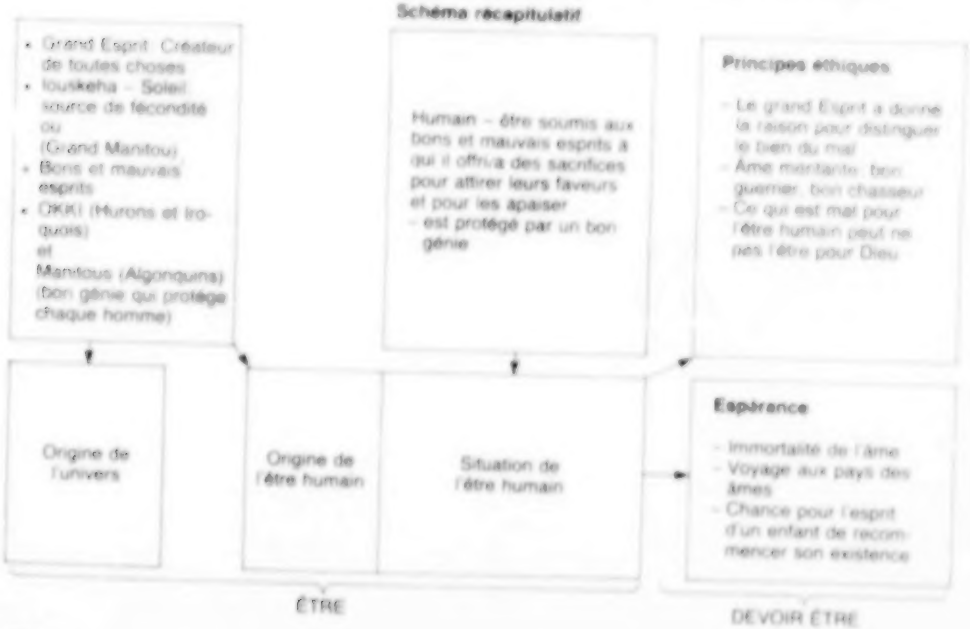
Schéma récapitulatif



12 - RELIGIONS AMÉRINDIENNES

Mots clés : Grand Esprit, Grand Manitou, bons et mauvais esprits, louskeha, Okki, le nom de l'animal qui représente le bon génie : ours, braon..., songe, esprit, âme, bon guerrier, bon chasseur, pays des âmes.

Schéma récapitulatif



Activité B : « Le kaléidoscope »

EVALUATION

1. Remplir la grille d'évaluation suivante en précisant pour chaque grande réponse :
   - l'explication de l'origine de l'univers ;
   - l'explication de l'origine de l'être humain et de sa situation dans le monde ;
   - le ou les principes éthiques fondamentaux ;
   - la problématique de l'espoir.

Christianisme (exemple)	1. Crée par Dieu pour être heureux
	2. Crée par Dieu pour réaliser sa volonté
	3. « Aimez-vous les uns les autres »
	4. Bonheur éternel si la loi d'amour devient principe de vie pour la créature
Islam	1
	2
	3
	4
Etc	

2. A partir de la liste de mots clés suivante, indiquer à quelle réponse religieuse ou non religieuse chacun des mots renvoie.
   Liste de mots clés : aliénation, équilibre naturel, « Y a rien là », s'en tenir aux faits, profiter de la vie, amour, Messie, Nirvâna, Contemplation, Coran, « l'homme est un animal raisonnable », Grand Manitou.

3. Donner un exemple de manifestations concrètes pour chacune des réponses suivantes :
   (1) Le matérialisme
   (2) Le scientisme
   (3) L'écologisme
   (4) L'hédonisme
   (5) Le nihilisme

Activité C : « Je crois... je ne crois pas »

Objectif intermédiaire

6 - DISTINGUER les intuitions fondamentales selon qu'elles s'appuient sur les réponses non religieuses ou sur les réponses religieuses.

1er temps : Mise en situation : Echange

L'enseignant demande aux élèves quelles grandes différences leur semblent exister entre les réponses non religieuses et les réponses religieuses.

2e temps : Exposé magistral : Différences entre réponse non religieuse et réponse religieuse

L'enseignant fait la synthèse de l'échange qui a précédé et le complète.

Suggestion de contenu

Ce qui distingue les réponses non religieuses des réponses religieuses, c'est la forme de leur intuition ou croyance principale respective.

Les réponses religieuses monothéistes (christianisme, judaïsme, islam) affirment l'existence d'un être divin, personnel et surnaturel, créateur de l'univers et de l'être humain. Ces trois grandes religions monothéistes présentent entre elles des ressemblances, mais aussi des différences majeures, de sorte qu'on ne peut préciser leurs caractéristiques propres sans les étudier chacune séparément. Dans le judaïsme et l'islam, des hommes (Abraham, Moïse, Muhammad) servent de pont reliant (« religare » : religion) Dieu et les êtres humains. Le christianisme, pour sa part, tout en assumant la révélation faite par Dieu aux patriarches et aux prophètes anciens, y compris Abraham et Moïse, affirme que cette révélation trouve son point culminant et son accomplissement ultime dans la personne de Jésus de Nazareth, à la fois Dieu et homme, et donc par le fait même, pont par excellence entre Dieu et les hommes. Les réponses religieuses dites panthéistes (hindouisme, bouddhisme) reposent toutes deux sur le principe de base suivant : seule « la loi cosmique et universelle incréée » (« dharma ») existe. Ce principe, théoriquement, se trouve à réduire tout le reste — univers et humanité — à l'inexistence. Amenuisant et adaptant ce principe théorique, le génie populaire hindou s'est inventé à travers les millénaires une infinité de dieux personnels — les deux principaux étant « Visnu » et « Siva » — pour concrétiser le rapport religieux avec le « dharma ». Quant aux adeptes de Bouddha, ils ont fini par le diviniser après sa mort, lui qui n'avait jamais prétendu être autre chose que l'homme Gautama. Pratiquement, le bouddhisme et l'hindouisme se présentent donc aujourd'hui comme des religions au plein sens du mot. Le mouvement religieux amérindien relève de la croyance aux esprits bons ou mauvais qui interviennent dans l'existence humaine. Les réponses religieuses possèdent donc ceci en commun qu'elles réfèrent toutes à une foi dont l'objet est au moins partiellement extérieur à l'humanité.

Les réponses non religieuses ont une vision sécularisée du monde. Elles expliquent la formation de l'univers à partir de l'évolution d'éléments premiers de cet univers, et l'origine de l'être humain à partir de la complexification dans le temps de formes d'organisation plus simples. En ce qui a trait à l'action et à l'espérance, ces visions sécularisées des choses font appel à des règles, valeurs qui sont le produit des êtres humains, de leur savoir et de leurs attentes, et elles voient la réalisation d'un monde meilleur ici-bas sous la forme d'utopies. Ces réponses ont une intuition athée du monde.

Mais les réponses non religieuses aussi bien que les réponses religieuses se trouvent face à l'exigence de répondre au défi normatif : « Que dois-je faire ? Que puis-je espérer ? ». Les deux types de réponses tentent de satisfaire à l'exigence de sens en proposant des explications cohérentes et complètes en réponse à la question de l'origine et de l'organisation de l'univers, en décrivant et justifiant la situation des êtres humains dans cet univers, en encadrant l'action à travers un certain nombre de règles et valeurs morales et en définissant une espérance sous la forme d'un but, d'un idéal à réaliser.

Tableau synthèse : Réponse au défi normatif : Que dois-je faire ? Que puis-je espérer ?

Tableau synthèse		
Questions	**Réponses**	
	non religieuses	**religieuses**
Origine de l'univers Origine de l'être humain Situation de celui-ci dans le monde	Réponse à partir d'une vision sécularisée (à partir de la nature et de son évolution)	Réponse à partir d'une vision religieuse (à partir d'un transcendant divin ou de plusieurs)
Principes éthiques	Réponse à partir de la nature de la société des êtres humains eux-mêmes	Réponse à partir d'une révélation de ces principes aux êtres humains par le divin
Espérance	Appel à l'utopie	Problématique du salut par l'action de l'être humain en conformité à la volonté divine

Objectif terminal

DECRIRE de façon plus détaillée une réponse au défi normatif

Activité D: « Approfondissement »

Objectif intermédiaire

7 - DECRIRE la vision scientifique du monde

Les philosophes définissent le scientisme comme une vision « simpliste et primaire » qui attribue à la science des propriétés absolues. En réalité, beaucoup d'hommes et de femmes de science sont les premiers à remettre en question les soi-disants mirages de la science, car ils connaissent mieux que quiconque ses limites et ses possibilités. Cela dit, il reste que les conquêtes scientifiques réalisées depuis la deuxième moitié du 19e siècle ne laissent personne indifférent et éblouissent même une proportion importante d'individus dans le monde industrialisé. Alors que peu de gens admettent leur adhésion — théorique en tout cas — au scientisme, l'observation de la pratique quotidienne révèle que beaucoup de personnes s'y adonnent allégrement. Il apparaît donc utile, voire nécessaire, dans ces conditions, de mener une réflexion plus approfondie à ce sujet.

1er temps : Mise en situation

Projeter le film **Fluxes** d'Arthur Lipsett, 23 min, O.N.F. Ce film d'animation, qui présente les principaux effets de l'organisation technique des sociétés sur le comportement humain, peut constituer une bonne introduction à la vision scientifique et technique du monde.

2e temps : Exposé magistral ou Échange : La vision scientifique du monde

Suggestion de contenu

- *La théorie de la connaissance de l'univers*

Elle repose globalement sur la méthode expérimentale. Son principe fondamental est la formulation exclusive d'hypothèses vérifiables par l'expérimentation.

La connaissance suppose le découpage de l'univers en champs : le champ des phénomènes physiques, biologiques, chimiques, sociologiques, psychologiques, etc. L'individu constitue le lieu où s'actualisent tous ces champs. Pour en faire l'étude, on le découpe en « morceaux », opération scientifique qu'on appelle la dissection. Cette théorie repose donc sur une vision parcellaire et spécialisée de la nature.

Le problème de l'origine de l'univers se résout en faisant appel aux théories évolutionistes. La nature actuelle résulte de la complexification progressive de formes simples au départ et s'explique à partir d'elle-même.

La connaissance a des objectifs pratiques :

- *connaître les différents aspects du réel ;*
- *les utiliser à des fins techniques et industrielles (production de biens de consommation, progrès médicaux, logistiques, etc.) ;*
- *pour améliorer la qualité de la vie,*

et s'articule autour de deux pôles :

- *l'expérimentation (vérification pratique de toute théorie) ;*
- *l'efficacité (production de résultats tangibles).*

- *L'origine de l'être humain et la condition humaine*

L'être humain résulte du processus évolutif de l'univers : un être vivant parmi les autres, mais plus complexe. Cette théorie globalement développée par Darwin établit le principe général suivant : au hasard des mutations, les espèces simples auraient donné naissance à de plus complexes à travers les âges et ce, progressivement, jusqu'à l'être humain actuel. Ce dernier serait apparu sur la terre il y a plusieurs milliers d'années (entre 40 et 100 selon les hypothèses les plus probables).

L'être humain prend charge de l'organisation de la nature par la connaissance efficace et le savoir-faire

(« know how ») technique. Sa maîtrise de l'appareil de production industriel l'amène à miser davantage sur la dimension de l'avoir. Ce faisant, l'idéal humain vise en priorité les domaines de la recherche scientifique et de la connaissance technologique pour maîtriser au mieux les processus naturels et les assujettir aux besoins humains. Ce monde scientiste a ses héros typiques : le technicien, le chercheur, le gestionnaire, l'ingénieur, le programmeur, etc.

● *Les principes généraux de la morale*

Le scientisme engendre une morale fondée sur les quelques principes généraux suivants.

• *Adaptation et parcellisation de l'individu*
Ce qui compte avant tout c'est l'adaptation de l'individu aux objectifs de développement scientifique. Il s'ajuste pour ne pas remettre en cause l'efficacité du système. Aussi doit-il privilégier certaines qualités du comportement : la rapidité, l'exactitude, la précision, en neutralisant à l'occasion son réseau « jugement-opinion-sentiment » qui ne va pas toujours dans le sens d'une « adaptation productive ». L'individu morcelé met à contribution ceux de ses attributs qui « opérationalisent » la science, puis range les autres dans la colonne des passifs. L'adaptation scientiste commande la dissection.

• *Efficacité*
Le comportement individuel est fixé en fonction de la rentabilité et non de la moralité. Les institutions, les hiérarchies, les structures, les techniques et les machines ne définissent pas toujours le « bon » comportement de la même manière que la conscience individuelle. En cas de conflit, la conception scientiste suggère de couper court à toute réflexion suscitée par la conscience individuelle. Une telle réflexion se révélant trop souvent contre-productive, elle inflige au système global une inefficacité insupportable.

• *Absolutisation des systèmes*
La problématique du choix individuel s'oriente non plus sur la conscience individuelle mais en fonction de l'expertise des systèmes et de leurs représentants. La possibilité qu'ont les hommes et les femmes de choisir se résume alors à peu de choses. Ils doivent se conformer aux diktats des systèmes qui régissent chaque « morceau » de leur existence. En tant que consommateurs, ils s'en remettent au « marketing » ou à un « office de protection du consommateur », comme patients, au Ministère des affaires sociales ou à un membre de l'ordre des médecins, comme croyant, à une religion, à une secte ou à toute autre chapelle, comme travailleur ou chômeur, à des organismes experts dans le domaine du travail ou du chômage.

Le scientisme oppose à toute problématique humaine un système expert chargé de fournir efficacement toutes les réponses. En conséquence, les règles édictées par les organisations (systèmes) ont tendance à être considérées comme objectives et, à la limite, absolues, parce qu'elles résultent d'une démarche scientifique. Le « Bien suprême » passe par l'organisation de la nature et ses ministres, les « spécialistes », en ont le contrôle absolu. L'individu se trouve donc réduit à l'état de spécimen offert à leurs bons offices. C'est certainement là l'effet le plus dévastateur de la mentalité scientiste sur l'être moral : suspendre la conscience morale.[1]

● *Les valeurs*

• *Science et technique*
Elles représentent le critère absolu de moralité. Elles orientent le sens de l'action humaine et en déterminent la valeur en fonction de sa contribution à l'organisation scientifique du réel.

• *Le normal*
La normalité tend à remplacer la moralité. On incite les individus à agir normalement, la norme étant ici la science et la technique. S'adapter au monde technique, collaborer en vue d'une meilleure efficacité, obéir aux prescriptions des « spécialistes » sont autant de comportements valorisés. Le poids de l'influence sociale amène les individus à reléguer au second plan leur conscience morale au profit d'une conformité valorisante à l'autorité des « spécialistes ».[2]

• *Le travail*
Dans les sociétés scientifiques et techniques, on considère comme noble, positif et essentiel de travailler. Cependant on survalorise le travail directement scientifique ou technique auquel on attache certaines vertus : la discipline, la maîtrise de soi, le dévouement, la productivité, etc. D'autres vertus, comme la camaraderie, l'humour, la sentimentalité, apparaissant moins utiles, sont plutôt refoulées dans la vie privée. Ainsi, on sépare « travail » et « vie privée » et on accorde une préséance au travail.

• *L'espérance*
Elle emprunte deux formes selon le point de vue où l'on se place : au point de vue individuel, la réussite, au point de vue collectif, le progrès.

La réussite sociale et matérielle indique de façon tangible la « bonne adaptation » de l'individu à la société scientifique et technique et établit en quelque sorte sa normalité. Elle récompense tout individu ayant su se conformer. Évidemment, la réussite avec son petit côté utopique demeure toujours à faire, à compléter, à augmenter. Cela confère une tension (« stress ») bénéfique à l'individu dans la poursuite des objectifs scientistes.

1 L'enseignant pourra trouver une étude anthropologique des effets du professionalisme en même temps qu'une critique solide de cette mentalité dans Illich, Yvan. *Le chômage créateur*. Paris, Éditions du Seuil, 1977, p. 31 - 57.

2 La question de la « norme » est traitée en détail au troisième module de la quatrième année du secondaire.

Le progrès constitue une visée collective ou sociale. La somme des énergies individuelles consacrées au développement scientifique entraîne une amélioration de la qualité de la vie collective. Dans cette perspective, le temps est vu comme porteur de changement positif. Corrélativement, ce changement s'opère exclusivement dans l'histoire. Aussi la morale scientiste se présente-t-elle comme résolument optimiste, historique et utopique, le mariage de l'optimisme à l'histoire entraînant obligatoirement l'utopie.

Optimiste, la morale a confiance que le développement scientifique offrira une amélioration constante des conditions de vie. L'espoir pour demain justifie les renoncements actuels. Le futur dépassera le présent en tous points. Voilà la promesse formellement optimiste proclamée par le progrès.

Historique, la morale a la certitude que la recherche scientifique et la technique qui en résulte peuvent à elles seules libérer l'humanité de toutes ses servitudes sans avoir à faire appel à une bouée de sauvetage venant d'un quelconque « au-delà ».

Utopique, la morale l'est car le paradis promis par le progrès n'arrive jamais à son point de perfection. Il demeure toujours à faire et à parfaire comme le veut la dynamique propre du progrès. Le scientisme, en faisant du progrès l'objet de son espérance, condamne ses fidèles à une perpétuelle et utopique fuite en avant.

Objectif terminal

MONTRER que l'être humain a besoin de sens pour se situer dans la vie.

Activité E : « Sens obligatoire! »

Objectifs intermédiaires

8 - PRENDRE CONSCIENCE de la nécessité du sens pour l'agir humain.

9 - ANALYSER une action de sa vie quotidienne.

1er temps : Mise en situation : Un exemple

L'enseignant invite les élèves à se souvenir de l'activité A : « Qui suis-je? D'ou viens-je? Ou vais-je? » Il leur explique que la présente activité constitue un approfondissement ou un complément de cette première activité qui visait à leur faire prendre conscience que l'être humain a besoin de comprendre le sens de sa vie : d'ou il vient, où il va, pourquoi il est sur la terre.

La présente activité a pour but de faire réaliser aux élèves de façon concrète que, même s'ils n'ont pas encore opté de façon définitive pour l'une ou l'autre des grandes réponses religieuses ou non religieuses, ils manifestent, à travers les actions à caractère moral qu'ils posent quotidiennement, leur besoin de sens et ils démontrent que cette recherche de sens est soutenue par des valeurs. Pour illustrer ses propos, l'enseignant peut proposer le récit suivant :

« Jean, qui a un caractère impétueux mais qui en même temps manque d'assurance, a décidé de prendre un cours d'art martial en Tae Kwon Do. L'autre jour, alors qu'il était avec ses amis à l'agora, il se fait « baver » par un autre élève. A la grande surprise de ses amis, Jean reste calme et sans paniquer retourne l'affront sous forme humoristique, mais sans humilier son agresseur qui s'esquive rapidement. Décontenance, son ami Paul lui dit : « Aie! Man! tu te laisses écoeurer comme ça sans rien faire? Tu vas passer pour quoi? » Jean lui répond sur un ton serein : « Vois-tu, Paul, dans cette affaire, c'est moi le grand gagnant parce que cette fois, je me suis contrôlé. Je l'ai fait parce que, dans mon cours de Tae Kwon Do, j'ai appris à me contrôler et cela c'est plus dur que de se laisser aller. Le défoulement niaiseux, je le fais dans mes réchauffements et maintenant que je sais me battre, j'ai confiance en moi physiquement et je n'ai plus rien à prouver. Pour moi, le défi, c'est bien plus de vivre les principes d'intégrité, de courtoisie et de persévérance qu'on me donne au Tae Kwon Do que de faire le coq. »

L'enseignant fait ensuite l'analyse de cette action selon un plan qu'il proposera aux élèves pour leur travail au second temps de l'activité.

Analyse de l'action

— Description de la situation et des éléments du défi normatif

Jean se fait « baver ». Que peut-il faire? Soit se laisser prendre au jeu, soit s'en sortir adroitement. Que peut-il espérer? S'il se laisse prendre au jeu et qu'il se bat, il peut s'attirer l'admiration momentanée de ses amis mais il perd le contrôle de lui-même et ne met pas en pratique ce qu'il est allé chercher à coup d'efforts dans le Tae Kwon Do. De plus, il humiliera son adversaire et sera un propagateur de violence.

S'il s'en sort adroitement, il peut peut-être passer sur le coup pour un peureux aux yeux de ses amis, mais il réussit à mettre en pratique ce qu'il a appris dans son cours et il fait un pas de plus dans le contrôle de lui-même et l'édification de son estime personnelle.

— Action choisie et posée

- S'en sortir adroitement par une remarque humoristique et en restant par le fait même pacifique.
- Témoigner de ses convictions en décrivant à ses amis la justification de son geste.

— Valeurs sous-jacentes à l'action posée

Le contrôle de soi, la confiance en soi, les principes d'intégrité, de courtoisie et de persévérance.

— Rattachement des valeurs aux grandes réponses

Par rapport aux grandes réponses étudiées, on peut dire que le contrôle des pulsions primaires et la vie harmonieuse se retrouvent dans les religions orientales telles le bouddhisme et plus particulièrement le shintoïsme. On pourrait aussi trouver une certaine parenté avec le rationalisme puisque la raison permet d'en arriver à connaître et à maîtriser ses pulsions. D'autres grandes réponses, sans la privilégier directement, s'accommodent fort bien de l'attitude de Jean.

L'enseignant conclut cette mise en situation exemplifiée en montrant que Jean a agi selon des valeurs, donnant ainsi un sens à son agir. Décidé de vivre ses valeurs, Jean savait quel choix faire pour que son action soit cohérente avec ses valeurs et avec la vision des choses qu'il a décidé de privilégier. On peut dire que le sens est à l'origine de l'action; il lui donne sa direction, son orientation.

2e temps: Travail personnel: Analyse d'une action

L'enseignant invite les élèves à faire l'analyse d'une action de leur vie quotidienne en suivant le plan suivant (cf. annexe 15):

- description de la situation et analyse du défi normatif,
- action choisie et posée,
- valeurs sous-jacentes à l'action posée,
- rattachement des valeurs à une ou plusieurs grandes réponses.

3e temps: Exposé magistral: Synthèse

Suggestion de contenu

Qu'il s'agisse de réponses non religieuses ou de réponses religieuses, dans chacune des réponses présentées plus haut, on retrouve des façons différentes de concevoir le sens et l'espérance de l'action humaine, ou encore le divin et son action. Ces visions distinctes du monde éclatent en manières d'être au monde distinctes. Ainsi, au sein de la vision non religieuse, il peut y avoir une manière écologique d'être au monde, ou une manière matérialiste, ou encore hédoniste... Alors qu'autour de la vision religieuse se retrouve une manière juive d'être au monde, ou une manière bouddhiste, ou encore chrétienne...

Cependant toutes ces manières non religieuses et religieuses d'être au monde répondent à un même besoin: le besoin de sens. La nature n'a pas doté l'être humain d'un comportement instinctif. Il doit lui-même décider de son agir en se référant à des systèmes de signification. Il doit lui-même donner sens à son action.

Tous les êtres humains participent plus ou moins consciemment et de façon plus ou moins réfléchie, souvent de façon négative et maladroite, à cette recherche de sens. Il est important et impératif que chacun prenne conscience de ce besoin inné et essentiel à sa survie, qu'il identifie l'orientation qu'il veut donner à sa vie et qu'il développe les attitudes et les mécanismes lui permettant, à chaque jour, de se réaliser un peu plus en tant qu'être humain aux plans individuel et collectif.

CONTENU-CLÉ: L'être humain a besoin de sens parce que n'étant pas doté d'instinct il doit décider de son agir en se référant à des systèmes de signification.

Objectif terminal

DEGAGER des attitudes possibles face à la diversité des grandes réponses.

Activité F: « Que faire? »

Objectif intermédiaire

10 - PRENDRE CONSCIENCE de différents types d'attitudes possibles face à la diversité des réponses au défi normatif.

1er temps: Mise en situation

L'enseignant fait ressortir le très grand nombre de réponses au défi normatif qui s'offrent aux femmes et aux hommes en indiquant aux élèves qu'il en existe d'autres en plus des douze auxquelles la classe vient de s'intéresser (citer d'autres exemples). Il pose aux élèves la question qui sert à identifier la présente activité: « Que faire? » Que faire face à la multitude des réponses au défi normatif qui tentent de s'imposer aux êtres humains?

2e temps: Echange: Des attitudes possibles

Par le jeu des questions et des réponses, l'enseignant amène les élèves à réfléchir à la question qui termine le 1er temps et à nommer des attitudes que les êtres humains adoptent ou pourraient adopter en réaction aux pressions qu'exerce sur eux la diversité des réponses au défi normatif.

Suggestion de contenu

En simplifiant les choses, on peut ramener à trois grands types les attitudes que les femmes et les hommes peuvent adopter face à la diversité et à la multiplicité des réponses au défi normatif qui s'offrent à eux: le refus pur et simple, l'acceptation outrancière, sans nuance, l'acceptation mesurée, raisonnée et nuancée.

Le refus pur et simple s'assimile à la négation de la diversité des réponses. Cette position globale s'exprime dans des attitudes comme le « simplisme » ou le « réductionnisme » (refus d'admettre la complexité du réel, propension à simplifier le réel de façon exagérée), ou comme le dogmatisme, le totalitarisme et le fascisme (refus d'admettre la façon de voir des autres quand elle s'éloigne de la sienne et propension à les harceler). Ce type d'attitude débouche sur la condamnation de l'expression d'opinions autres que la sienne.

L'acceptation outrancière de la diversité constitue aussi à la limite, comme le refus, une négation de la diversité des réponses puisqu'elle aboutit à la banalisation des divers points de vue qui s'expriment. Elle se manifeste dans divers comportements. Ainsi on laisse l'autre s'exprimer puis on lui déclare: « C'est ton opinion ». Bien sûr, on lui répond, ce qui implique qu'on l'a écouté, mais on ignore son point de vue, sans le contester et sans l'approuver. L'attitude d'indifférence totale va plus loin encore puisqu'en n'écoutant pas l'autre on dissuade l'expression d'opinion. Le laisser-faire tolère l'expression mais ne lui accorde aucune réaction.

L'acceptation mesurée de la diversité des réponses se caractérise par l'esprit d'ouverture, de disponibilité, d'intérêt, de respect, mais aussi de mesure, de nuance, de critique positive.

3e temps: Exposé magistral: Synthèse

L'enseignant revient à la question initiale: que faire? Il rappelle aux élèves que les grandes réponses auxquelles la classe s'est intéressée sont le fruit de plusieurs siècles de recherche, de réflexion, de sagesse... Peut-on les rejeter du revers de la main?... et même les combattre?... Peut-on les accepter sans discussion?... Ne faut-il pas plutôt les recevoir avec intérêt, apprendre à les connaître, quitte par la suite à les interroger, à les évaluer?... Est-il possible de s'ouvrir ainsi à ces diverses réponses sans se renier?...

CONTENU-CLÉ: On peut ramener à trois grands types les attitudes possibles face à la diversité des réponses au défi normatif: le refus pur et simple, l'acceptation outrancière et l'acceptation mesurée.

Objectif terminal

EVALUER les attitudes face à la diversité des réponses au défi normatif en fonction des exigences fondamentales de l'humain.

Activité G : « Être ouvert sans se renier! »

Objectifs intermédiaires

11 - ÉTABLIR UN LIEN entre des actions ou des comportements et des attitudes possibles face aux grandes réponses au défi normatif.

12 - PORTER UN JUGEMENT de valeur sur des attitudes possibles face aux grandes réponses au défi normatif.

13 - DÉCRIRE quatre qualités caractéristiques de l'acceptation mesurée de la diversité des réponses au défi normatif.

14 - APPLIQUER l'attitude d'acceptation mesurée de la diversité des grandes réponses à une grande réponse ou à un élément de grande réponse.

1er temps : Mise en situation

L'enseignant revient brièvement sur l'unité précédente à partir de la question : « Est-il possible de s'ouvrir sans se renier? » qui met fin à cette unité. Mais avant de répondre à cette question, il rappelle la définition des deux premiers types d'attitudes et invite les élèves à les exemplifier de manière à pouvoir plus facilement porter un jugement à leur sujet.

Suggestion de contenu

Face à la très grande diversité des réponses au défi normatif, l'être humain peut se fermer et refuser de considérer toutes réponses autres que celle que son milieu n'a pas manqué de lui enseigner de façon formelle ou informelle. Un tel comportement peut parfois amener les femmes et les hommes qui l'adoptent à combattre, au nom de leur « vérité », les autres grandes réponses et même à persécuter les personnes qui les ont choisies. L'histoire fourmille de situations ou des institutions et des personnes, au nom de leur vérité, à leurs yeux unique, ont persécuté des êtres humains, parfois jusqu'à la mort, parce qu'ils croyaient à une autre vérité. Même aujourd'hui de telles situations se retrouvent.

L'être humain peut, au contraire, considérer la diversité des grandes réponses comme allant de soi, les accueillant toutes sans restriction, et sans les évaluer comme si toutes étaient également valables. Un tel comportement, en provoquant la banalisation de la diversité, rend impossible la découverte de la vérité, qui suppose cohérence, rigueur. Les exemples de ce type d'attitudes se retrouvent plus chez les individus que dans les institutions. Ils consistent à considérer toutes les façons de penser comme acceptables et même comme se valant.

Une fois ce rappel terminé, l'enseignant invite les élèves, en équipes de deux ou trois, à décrire des actions ou comportements réels (passés ou présents) ou possibles, correspondant à l'un ou l'autre des deux grands types d'attitudes, et à porter un jugement de valeur à leur sujet.

Le travail en équipes est suivi d'une brève mise en commun.

2e temps : Exposé magistral : Explicitation de l'acceptation mesurée de la diversité

Suggestion de contenu

L'acceptation mesurée de la diversité des réponses au défi normatif repose, entre autres, sur l'exercice des qualités ou attitudes suivantes : l'esprit critique, la lucidité, l'acceptation ou la valorisation de la différence, la créativité.

- *L'esprit critique : Il consiste à évaluer de façon sérieuse, c'est-à-dire en se référant aux données pertinentes, les croyances, valeurs, justifications qui sont soumises par autrui. Les personnes qui n'acceptent pas d'emblée tout ce qu'on leur dit, qui prennent leur distance à cet égard, qui posent des ques-*

tions pertinentes, témoignent d'esprit critique. Ces personnes sont aussi conscientes de la relativité des choses et évitent le dogmatisme. L'esprit critique conduit à la lucidité.

• La lucidité. Elle consiste dans la perception claire et perspicace des limites de ses convictions propres et de celles d'autrui. Cette attitude exige une profonde humilité à l'égard de la possession de la vérité. La lucidité est fondée sur la conscience du relatif.

• L'acceptation et la valorisation de la différence. Elle consiste dans le refus de toute position dogmatique qui imposerait à tous un seul et même point de vue et dans la reconnaissance active d'autrui et de l'enrichissement qu'il apporte. La valorisation et l'acceptation de la différence débouchent sur des situations de dialogue authentique où chacun se sent interpellé et s'enrichit au contact de la différence. Elles développent la conscience sociale, la capacité de vivre ensemble, de construire avec les autres une société ouverte. Tous les comportements marqués par la curiosité, l'intérêt actif, l'écoute, le respect, témoignent de l'acceptation et de la valorisation de la différence.

• La créativité. La diversité exige un inventaire et une exploration des réponses et la définition d'un projet personnel. Elle demande donc de l'invention et l'intégration d'éléments originaux pour faire face au défi normatif d'un monde complexe. Tous les comportements marqués par la recherche d'originalité personnelle authentique, par l'effort d'imagination et de personnalisation, témoignent d'un effort créatif.

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation définit bien ce type d'attitude dans l'extrait qui suit.

> Il [le pluralisme] invite à tenir compte positivement de la diversité, à reconnaître et à accepter les différences. Il préconise le dialogue et l'échange entre les divers groupes. Devant la diversité bien réelle, il engage à respecter la volonté de différence tout en affirmant la possibilité d'être différent ensemble. Ce qui conduit au-delà de l'indifférence entre personnes et groupes différents, au-delà de l'isolement, au-delà de l'assimilation. En ce sens le pluralisme n'est pas une solution de facilité, il devient une tâche pour la liberté.[1]

3e temps : Travail en équipes : Application de l'acceptation mesurée de la diversité à une grande réponse ou à un élément de grande réponse

Lors de l'étude des grandes réponses au défi normatif, la classe a pris connaissance, pour chacune, de sa position en rapport avec les quatre domaines suivants :

- l'origine de l'univers,
- l'origine et la situation sur la terre de l'être humain,
- les principes éthiques fondamentaux,
- la problématique de l'espérance.

L'enseignant invite les élèves, en équipes de deux ou trois, à choisir une grande réponse ou un élément de réponse, comme ceux qui viennent d'être signalés plus haut, et à lui appliquer l'attitude d'acceptation mesurée en le soumettant aux attitudes particulières ou qualités qui ont servi à définir le concept d'acceptation mesurée, soit la lucidité, l'esprit critique, l'acceptation et la valorisation de la différence, la créativité.

Le travail en équipes est suivi d'une brève mise en commun.

Voici des exemples d'éléments de réponse qu'il serait intéressant de soumettre à l'acceptation mesurée :

— Le **communisme** affirme que tout acte, même violent, est bon s'il provoque l'avènement de la société communiste parce qu'il contribue alors au rapprochement de tous les êtres humains et à leur égalité.
— L'**écologisme** affirme que l'être humain n'est en rien supérieur ni extérieur à la nature; il lui est lié.
— L'**hédonisme** affirme qu'il faut agir selon son plaisir parce que ce dernier indique et satisfait les besoins humains.
— Le **nihilisme** affirme que l'être humain se trouvant dans un monde sans valeur ni vérité absolue doit avoir le courage du libéralisme absolu ou de la passivité absolue.
— Le **bouddhisme** prône la règle fondamentale selon laquelle il faut éteindre (= Nirvâna =) tout désir, toute passion, toute pensée, parce qu'ils ne sont que le produit d'un « moi » illusoire s'attachant à la réalité illusoire.
— Le **christianisme** enseigne que si ton ennemi te frappe sur une joue il faut lui présenter l'autre, que les premiers seront les derniers; qu'il faut pardonner à son ennemi soixante-dix-sept fois sept fois.

1. Comité catholique, *Dans ce pays*, Québec, 1978, p. 28.

Objectif terminal

ÉTABLIR UN LIEN entre l'exigence de sens et le monde musical des jeunes.

Activité H : « Maîtres-chanteurs pour kit à penser »

Objectifs intermédiaires

15 - PRENDRE CONSCIENCE de « l'univers rock » comme lieu pluriel et éclaté de réponses à la question du sens.

16 - DÉCOUVRIR derrière la problématique du sens proposée par la musique des jeunes une manière d'être au monde.

1er temps : Mise en situation

L'enseignant explique aux élèves le sens de la présente activité. Cette activité vise à conscientiser les jeunes aux divers messages que contient leur « univers musical ». Cet univers véhicule un grand nombre de messages différents et, par la magie des techniques de communication, les diffusent presque partout simultanément, du moins en occident. La musique contemporaine avec ses groupes divers — « Exodus », « Genetic control », « U.2. », etc. — présente à sa façon des manières de vivre et de répondre au défi normatif. Les jeunes, à court terme, subissent l'influence de ces mouvements aussi futiles que nombreux desquels se dégagent, grosso modo et bon an mal an, trois tendances dominantes :

— l'opposition aux valeurs actuelles (« Hippy », « New wave », « Punk », « Hard core », etc.)
— le retour aux valeurs traditionnelles (« Rock »)
— le reflet des valeurs actuelles (« Gogo », « Pop », « Disco », « Prep », etc.)

Pour leur permettre de se situer par rapport à l'environnement musical contemporain, l'enseignant demande aux élèves de remplir un questionnaire (cf. annexe 16).

On compile les résultats sur la fiche préparée à cette fin (cf. annexe 17); la classe échange sur cette compilation, puis l'enseignant demande aux élèves de tenter de se regrouper en tenant compte du mouvement musical auquel ils s'identifient le mieux. L'enseignant suggère à chaque groupe d'apporter au prochain cours un ou deux exemples représentatifs de leur mouvement musical (le matériel devrait varier d'un groupe à l'autre).

2e temps : Identification de groupes et de courants musicaux

Se servant du matériel musical apporté par les élèves, l'enseignant procède à une séance d'audition. L'enseignant, en collaboration avec les élèves, essaie de cerner quelques courants dominants (2 ou 3) qui se dégagent de cette musique. Puis la classe identifie les caractéristiques propres à chaque mouvement (cf. annexe 18).

N.B. : La description qui se trouve en annexe présente trois mouvements à la mode au printemps de 1986 : le « punk », le « rock », le « prep ». L'enseignant veillera à la replacer dans son contexte s'il souhaite l'utiliser telle qu'elle le moment venu.

3e temps : Échange : Des réponses au défi normatif

Les élèves présentent des réponses que les mouvements musicaux donnent aux questions-repères :

- D'où venons-nous ?
- Qui sommes-nous ?
- Qu'espérons-nous ?

L'enseignant dégage, en échangeant avec les élèves, les principales caractéristiques des réponses données. L'objectif étant de « prendre conscience » de la pluralité des sens présents dans l'univers musical des jeunes, l'enseignant se sert du cadre de référence que sont les questions-repères comme d'un support pour conduire l'inventaire de façon ordonnée. À ce stade-ci, une évaluation des mouvements musicaux apparaît prématurée et pourrait avoir pour effet de perturber sérieusement l'échange. Comme, en général, les mouvements musicaux s'apparentent plus à des modes passagères qu'à des doctrines établies, il se

peut qu'ils ne se soient même jamais posé certaines questions-repères. Une élémentaire prudence commande alors de ne pas forcer des réponses là où n'existent pas de questions.

4e temps: Exposé magistral

L'enseignant fait brièvement ressortir le fait que la musique contemporaine
— est un lieu éclaté et divers de réponses au défi normatif,
— à l'image de la société globale,
— dont les réponses plus ou moins satisfaisantes à propos
- de l'origine de l'univers et de l'humanité,
- de la situation de l'humanité,
- des principes éthiques,
- de l'espérance humaine,

— ont un impact relatif mais certain sur les jeunes
- modes vestimentaires,
- attitudes langagières,
- comportements de relation,
- apparence extérieure,
- jugement circonstanciel sur certaines questions (le nucléaire, la famine...).

Objectif terminal

RÉALISER des actions permettant l'exercice d'une ouverture à la pluralité de sens.

Activité I: « Différents! »

Objectifs intermédiaires

17 - RENCONTRER des personnes-ressources de d'autres cultures.

ou

18 - VISITER des lieux culturels différents des siens.

ou

19 - PARTICIPER à une fête d'une communauté ethnique différente.

« Aucune culture ou tradition ne possède la mesure complète de la croissance humaine. »

Bien que ce soit un bon moyen de s'ouvrir à la pluralité de sens du monde contemporain, il se peut qu'un enseignant ne se sente pas à l'aise dans le traitement d'une activité « Rock'n Roll ». On peut pallier à cette difficulté en s'intéressant à une autre réalité: le pluralisme de la société québécoise. Aujourd'hui, on retrouve au Québec quelque 12% de population de souche autre que française ou britannique. Voilà une situation propre à amener les élèves à « s'ouvrir au vivre-différents » de beaucoup de leurs concitoyens. Un grand nombre d'activités visant cet objectif pourraient s'avérer très intéressantes autant pour les jeunes que pour les communautés culturelles rencontrées, qui tous en retireraient un bénéfice réciproque important. La présente unité propose quelques-unes de ces activités possibles.

1er temps: Mise en situation: Préparation et réalisation d'actions

L'enseignant aide les élèves à organiser l'une ou l'autre des activités proposées aux objectifs intermédiaires. La réussite de ces activités dépend en grande partie de la façon dont elles sont préparées (établir des contacts, fixer des dates, organiser des sorties, coordonner des horaires, etc.). Aussi il importe que l'enseignant planifie en classe avec les élèves les étapes de la réalisation des projets en distribuant aux bonnes personnes des mandats clairs.

En ce qui regarde le déroulement de l'activité, même s'il s'agit de recevoir de la part de d'autres personnes une information sur leur culture, l'enseignant veille à ce que pour les élèves le fait de « recevoir » ne soit pas synonyme de passivité. À cette fin, il s'emploie avec le concours des personnes visitées à trouver des modalités qui favorisent le dialogue et l'échange avec les élèves. Très souvent, et de plus en plus, la présence dans la classe d'élèves de d'autres cultures devrait faciliter le déroulement dynamique de cette activité.

2e temps: Échange: Retour synthèse

Après la réalisation de l'activité, l'enseignant anime un échange durant lequel les élèves sont appelés à faire part de ce qu'ils ont appris de la « différence » des autres et estiment le degré d'ouverture dont ils se croient capables face à la diversité des « sens ». Enfin, l'enseignant rappelle aux élèves que le pluralisme comme phénomène culturel ne vient que confirmer et renforcer l'exigence fondamentale de sens chez tout être humain.

N.B.: Pour la réalisation d'activités interculturelles, l'enseignant peut faire appel à l'organisme suivant:

Le Centre interculturel Monchanin
4917, rue Saint-Urbain
Montréal (Québec)
H2T 2W1
Tél.: (514) 288-7229

Le centre offre entre autres choses les services suivants:

- Service de personnes-ressources qui peuvent se rendre dans les écoles
- Service de consultation dans l'élaboration de matériel pédagogique
- Service de documentation
  - une bibliothèque (livres, revues, audiovisuel)

- un **Répertoire des organismes et des communautés ethnoculturelles au Québec**, coll. Mini-répertoires, Ethno-doc, Montréal, 1983. Coût: 4.00 $

Ce répertoire expose les objectifs de chaque organisme.

— Des programmes de formation interculturelle pour les personnels scolaires.

On peut aussi se procurer gratuitement un **Répertoire des organismes et communautés culturelles du Québec** en s'adressant au
Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration
355, rue McGill
Montréal (Québec)
Tél.: (514) 873-2445
(à Québec: (418) 643-1850)

ÉVALUATION SOMMATIVE

1. Identifier trois grandes questions que l'humanité de tout temps se pose sur le sens de son existence.
2. Nommer quatre réponses religieuses et quatre réponses non religieuses au défi normatif.
3. Nommer les quatre dimensions auxquelles les réponses donnent du sens.
4. En se servant d'une réponse religieuse et d'une réponse non religieuse de son choix, donner de manière globale le sens que propose chacune de ces réponses aux quatre dimensions.
5. Distinguer globalement intuition religieuse et intuition non religieuse du monde et illustrer cette distinction dans ses propres mots par l'exemple d'une réponse religieuse et d'une réponse non religieuse.
6. Énumérer trois types d'attitudes face à la diversité des réponses au défi normatif.
7. Décrire brièvement l'attitude d'acceptation mesurée face à la multiplicité des réponses au défi normatif et illustrer par un exemple trois qualités caractéristiques de cette attitude.

MON POSSIBLE... OU MA RÉPONSE

INTRODUCTION

Ce module veut fournir au jeune qui termine sa 5e secondaire l'occasion d'élaborer, pour lui-même, une première formulation de sa vision du monde et de son projet de vie, et aussi de confronter cette double réponse au défi normatif à certains critères d'évaluation avant d'en dégager un plan d'action à plus ou moins long terme.

Il n'est pas dans l'esprit de ce module, cependant, d'amener l'élève à apporter une réponse définitive et fermée à la question que soulève le défi normatif. Au contraire, il veut aider l'élève à élaborer une réponse ouverte, parce que la morale est essentiellement dynamique et aussi parce que l'élève de 5e secondaire, qui est un adolescent, n'est pas prêt à donner une réponse définitive à la question du sens de son existence.

La première unité du module invite l'élève à décrire sa vision du monde. La description de ce credo pourra s'articuler sur les quatre thèmes qu'on retrouve dans les grandes réponses au défi normatif: origine de l'univers, origine de l'être humain et situation dans le monde, principes éthiques, problématique de l'espérance.

La description de la vision du monde est suivie de celle du projet de vie, qui s'élabore autour des quatre verbes « être », « avoir », « faire » et « se situer », qui ont servi dans le programme à identifier les quatre champs de l'activité humaine. Le projet de vie du jeune doit comporter des éléments de chacun de ces quatre champs.

La deuxième unité invite l'élève à qualifier moralement sa vision du monde et son projet de vie, d'abord en les comparant l'une à l'autre pour voir s'ils sont congruents, ensuite en les situant l'une et l'autre par rapport aux grandes réponses religieuses et non religieuses, enfin en les évaluant au plan moral par une confrontation avec les exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.

Le module se termine par la concrétisation du projet de vie dans un plan d'action à plus ou moins long terme que l'élève se propose d'appliquer pour répondre vraiment au défi normatif.

Avant d'entreprendre la description des activités du module « Mon possible... ou ma réponse », il convient de citer le paragraphe qui termine l'explicitation des objectifs généraux de ce module dans le programme d'études.

> L'énonciation d'un projet de vie et d'une vision du monde constitue une activité très différente des travaux scolaires habituels. L'élève, qui serait prêt à s'y adonner chez lui, au moment où il en a le goût, à son rythme et à sa manière, dans un journal personnel, par exemple, peut légitimement refuser de réaliser cette activité en classe. En conséquence, si l'élève doit, comme le prévoit le module 5.5, consacrer huit heures à réfléchir à son projet de vie et à sa vision du monde dans la perspective présentée dans le programme, on ne saurait exiger de lui qu'il mette par écrit le résultat de sa réflexion, ni qu'il le communique à qui que ce soit. Dans le même ordre d'idée, il ne saurait être question de pénaliser l'élève qui refuserait de rédiger sa réponse au défi normatif, ni de noter les textes qui auraient été rédigés. (*Programme d'études*, p. 178)

De ce paragraphe se dégage l'esprit qui doit animer l'enseignant qui entreprend avec ses élèves ce dernier module. D'une part, il doit **se montrer convaincant**, car les activités que propose le programme sont importantes et il est essentiel que les élèves s'y adonnent avec le plus de sérieux possible. D'autre part, il doit **se montrer ouvert**, de manière à trouver la modalité qui convienne le mieux à chacun, **et discret**, car chaque élève a le droit de garder pour lui sa vision du monde et son projet de vie.

MODULE 5.5 : MON POSSIBLE... OU MA RÉPONSE **TEMPS : 8 heures**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE MODULE

(c) SE DONNER une réponse au défi normatif qui tienne compte des exigences fondamentales de l'humain.

(a) ÊTRE OUVERT aux diverses suites à donner à la réponse personnelle apportée au défi normatif.

OBJECTIFS TERMINAUX

1 - DÉCRIRE de la façon la plus cohérente possible sa propre vision du monde et son projet de vie.

2 - QUALIFIER moralement sa réponse au défi normatif à travers diverses confrontations.

3 - SE PROPOSER un plan d'action à court terme qui concrétise les suites à donner au jugement porté sur sa propre réponse.

4 - FAIRE le bilan de l'année.

UNITÉ 5.5.1 : Mon « credo » (mes convictions) et mon projet de vie — **TEMPS : 4 heures**

OBJECTIF TERMINAL : DÉCRIRE de la façon la plus cohérente possible sa propre vision du monde et son projet de vie.

Etape de la démarche ☑

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'ÉVALUATION
1 - DÉCRIRE sa propre vision du monde	**Activité A :** « Mon credo » (cf. fiche 37) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Travail individuel : « Mon credo » 3e temps : Plénière	
2 - DÉFINIR ce qu'il faut entendre par « réussir sa vie »	**Activité B :** « Mon idéal de vie » (cf. fiche 38) 1er temps : Mise en situation 2e temps : Échange. Répondre à la question : Qu'est-ce que « réussir sa vie » ?	Compléter un paragraphe commençant par « Réussir sa vie, c'est... »
3 - DÉCRIRE son idéal de vie	3e temps : Travail individuel : « Mon projet de vie » 4e temps : Échange	Participation à l'activité

UNITE 5.5.2: Ma réponse face à la morale
UNITE 5.5.3: Et maintenant que vais-je faire?

TEMPS: 4 heures

OBJECTIFS TERMINAUX: QUALIFIER moralement sa réponse au défi normatif à travers diverses confrontations.
SE PROPOSER un plan d'action à court terme qui concrétise les suites à donner au jugement porté sur sa propre réponse.

Étape de la démarche

◇

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	MOYENS D'APPRENTISSAGE	MOYENS D'EVALUATION
	Activité C: « J'évalue ma vision du monde et mon projet de vie » (cf. fiche 39)	
4 - ETABLIR DES LIENS entre sa vision du monde et son projet de vie.	1er temps: Travail individuel: Comparaison entre la vision du monde et le projet de vie	Participation à l'activité
5 - SITUER sa vision du monde par rapport aux grandes réponses au défi normatif étudiées antérieurement.	2e temps: Travail individuel: Confrontation avec les grandes réponses religieuses et non religieuses	Participation à l'activité
6 - CONFRONTER son projet de vie aux exigences fondamentales de l'humain.	3e temps: Travail individuel: Confrontation de son projet de vie aux exigences fondamentales de l'humain	Participation à l'activité
7 - DECIDER d'une action à réaliser immédiatement allant dans le sens de sa réponse au défi normatif: vision du monde et projet de vie.	4e temps: Action à réaliser	Participation à l'activité
8 - FAIRE le bilan de l'année.	5e temps: Plénière: Le bilan de l'année	Participation à l'activité

Objectif terminal

DECRIRE de la façon la plus cohérente possible sa propre vision du monde et son projet de vie personnel

Activité A: « Mon credo »

Objectif intermédiaire

1 - DECRIRE sa propre vision du monde.

1er temps: Mise en situation

L'enseignant explique aux élèves la nature du travail à réaliser. Il insiste sur l'importance de l'activité. Il invite les élèves à réagir en exprimant leur sentiment à ce propos.

Suggestion de contenu

Au module 5.4, chacune des grandes réponses au défi normatif comportait quatre parties:
- *l'origine de l'univers,*
- *l'origine de l'être humain et sa situation dans le monde,*
- *les principes éthiques,*
- *la problématique de l'espérance.*

Au moment de décrire leur vision du monde, les élèves pourraient être invités à adopter un plan analogue à celui-là. Comme les considérations sur l'origine de l'univers et de l'être humain sont plus théoriques et n'ont qu'un lien indirect avec la réponse à apporter au défi normatif, il serait possible de ne pas trop s'attarder sur cet aspect et de consacrer plus de temps et d'espace aux trois autres aspects. On aurait alors un plan qui se présenterait comme suit:
- *l'origine de l'univers et de l'être humain,*
- *la situation de l'être humain sur la terre,*
- *les principes éthiques,*
- *la problématique de l'espérance.*

L'enseignant pourrait se contenter de fournir ce plan aux élèves. Cependant, comme il s'agit d'une activité exigeante, le guide pédagogique a choisi d'offrir aux élèves un meilleur soutien (cf. annexe 19). Il consiste en un certain nombre de propositions auxquelles ils sont invités à réagir. Les propositions sont présentées de telle manière qu'en répondant à chacune d'entre elles les élèves rédigent l'un des paragraphes dont l'ensemble constituera un texte structuré et complet. Même si cela est en principe préférable, il n'est pas nécessaire que les élèves réagissent à toutes les propositions.

Si il choisit de se servir de l'annexe 19, l'enseignant la lit avec les élèves et il répond à leurs questions. Il est important qu'il leur fasse remarquer qu'il existe d'autres positions et qu'ils ne sont pas tenus de choisir entre les deux ou trois positions qui leur sont proposées. Ainsi on peut adopter une position mitoyenne qui soit un amalgame des deux positions qui sont proposées. Ou encore on peut adopter une position tout à fait différente de celles qui sont proposées.

On est, avec cette activité, dans le domaine des choses personnelles. Comme il a été dit plus haut, l'enseignant ne peut, à cause de cela, exiger des élèves qu'ils rédigent un texte en bonne et due forme. Il peut encore moins exiger d'eux qu'ils lui remettent un tel texte ou qu'ils le communiquent à leurs pairs. Mais l'enseignant peut, sans être indiscret, inciter fortement ses élèves à considérer avec sérieux ces quelques propositions et à noter, par écrit, les réactions qu'elles suscitent chez eux. L'enseignant peut aussi, lors d'une plénière, inviter les élèves qui le veulent bien ou qui en ressentent le besoin à exprimer leur point de vue sur ces propositions et à échanger avec leurs pairs à ce sujet.

2e temps: Travail individuel: « Mon credo »

Le deuxième temps peut se réaliser à l'école ou à la maison, ou encore aux deux endroits.

L'enseignant reste à la disposition des élèves qui pourraient avoir besoin de lui.

3e temps: Plénière

Quand le 2e temps est terminé ou encore alors qu'il se réalise, l'enseignant invite les élèves qui le veulent à s'exprimer sur leur vision du monde.

Objectifs intermédiaires

2 - DÉFINIR ce qu'il faut entendre par « réussir sa vie »

3 - DÉCRIRE son idéal de vie

1er temps : Mise en situation

L'enseignant demande aux élèves, individuellement, d'écrire le nom d'une personne, vivante ou décédée, qui, d'après eux, a réussi sa vie et de dire pourquoi ils l'ont choisie.

2e temps : Échange : Répondre à la question : Qu'est-ce que « réussir sa vie » ?

L'enseignant demande aux élèves de donner le nom de la personne qu'ils ont choisie en indiquant pourquoi ils l'ont fait. L'enseignant écrit au tableau les noms et justifications. Avec les élèves, il tente de dégager les éléments d'une définition de l'expression « réussir sa vie ».

Suggestion de contenu

Le texte de la « problématique » (Programme d'études, p. 15), lorsqu'il veut définir la perspective globale dans laquelle s'inscrit l'école au Québec, a recours à quatre verbes : l'école veut prioritairement aider les élèves à être, à avoir, à faire ou à se situer. Ces quatre verbes peuvent alimenter la réflexion sur l'expression « réussir sa vie ».

*Lorsqu'on réfléchit à la réussite de sa vie, **être**, c'est se réaliser comme personne, c'est développer ses potentialités individuelles à tous les points de vue : physique, intellectuel, affectif, spirituel, artistique... **Avoir**, c'est accroître ses biens, améliorer son confort matériel, s'offrir plus de services. **Faire**, c'est produire au sens le plus large du terme, comme faire une peinture, un livre, la lecture d'un livre, le visionnement d'un film, du théâtre, un voyage, des études, un métier... Enfin, **se situer**, c'est réussir dans ses relations avec les autres au plan interpersonnel et au plan social : relations amicales, amoureuses, familiales... et rapports reliés à l'exercice des fonctions et des rôles sociaux.*

Pour vraiment « réussir sa vie », la femme ou l'homme doit atteindre à un certain succès dans les quatre champs et dans divers aspects de chacun des champs, compte tenu de ses potentialités et de ses conditions d'existence. Peut-on dire, en effet, d'un artiste produisant des œuvres qui font l'admiration de ses contemporains qu'il réussit sa vie si par ailleurs il reste toujours enfermé dans son atelier coupé de tous contacts humains et de la réalité ? On pourrait facilement citer d'autres exemples démontrant que la réussite de la vie comporte nécessairement la recherche d'un certain équilibre entre les diverses composantes d'une vie. Ceci dit, il est normal qu'une femme ou un homme réussisse mieux dans l'un des champs et dans l'un des aspects des champs car chaque être humain est doté de potentialités spécifiques et connaît des conditions d'existence particulières.

Enfin, il faut dire en terminant que « réussir sa vie » ce n'est pas nécessairement devenir illustre, être considéré par les autres comme une star, une vedette, un as. La réussite de la vie est d'abord une affaire personnelle et c'est à chaque femme et à chaque homme en son for intérieur d'en déterminer l'intensité.

3e temps : Travail individuel : « Mon projet de vie »

L'enseignant, pour faire un lien entre le 2e et le 3e temps, peut rappeler aux élèves que l'expérience montre qu'une vie réussie est souvent le résultat d'un rêve de jeunesse. Il insiste sur l'effet stimulant qu'exerce un idéal de jeunesse dans toute vie humaine et il invite les élèves à se donner un projet de vie. Il serait intéressant que les élèves tentent de traduire ce projet de vie dans une devise ou un slogan.

4e temps : Échange

L'activité peut se terminer par un échange où les élèves qui le veulent pourraient exprimer ce qu'ils ressentent à la suite de l'expérience qu'ils viennent de vivre.

Objectifs terminaux

QUALIFIER moralement sa réponse au défi normatif à travers diverses confrontations.

SE PROPOSER un plan d'action à court terme qui concrétise les suites à donner au jugement porté sur sa propre réponse.

Activité C: « J'évalue ma vision du monde et mon projet de vie »

Objectifs intermédiaires

4 - ETABLIR DES LIENS entre sa vision du monde et son projet de vie.

5 - SITUER sa vision du monde par rapport aux grandes réponses au défi normatif étudiées antérieurement.

6 - CONFRONTER son projet de vie aux exigences fondamentales de l'humain.

7 - DÉCIDER d'une action à réaliser immédiatement allant dans le sens de sa réponse au défi normatif (vision du monde et projet de vie).

8 - FAIRE le bilan de l'année.

1er temps: Travail individuel: Comparaison entre la vision du monde et le projet de vie

L'enseignant invite les élèves à relire leur « credo » et leur « projet de vie » et à relever les points qui ne sont pas congruents entre les deux.

2e temps: Travail individuel: Confrontation avec les grandes réponses religieuses et non religieuses

L'enseignant remet aux élèves une feuille (cf. annexe 20) où sont inscrits des mots-clés propres à chacune des grandes réponses religieuses et non religieuses au défi normatif. En se référant à ces termes et aussi au souvenir qu'ils ont de leur étude de ces grandes réponses, les élèves tente de situer leur vision du monde par rapport à ces grandes réponses.

3e temps: Travail individuel: Confrontation de son projet de vie aux exigences fondamentales de l'humain

Ce 3e temps constitue l'étape de l'évaluation morale de son projet de vie par l'élève. L'enseignant rappelle brièvement le sens à donner aux termes « autonomie », « solidarité » et « sens », qui servent à nommer les exigences fondamentales de l'humain.

Par la suite, il invite les élèves à se demander dans quelle mesure leur projet de vie leur permettra d'atteindre ces exigences fondamentales et de respecter les principes et valeurs qui les explicitent.

Après cet exercice, les élèves peuvent se demander s'il ne faudrait pas changer leur projet de vie pour qu'il aille davantage dans le sens des exigences fondamentales d'autonomie, de solidarité et de sens.

4e temps: Action à réaliser

Les élèves sont invités à choisir une action allant dans le sens de leur réponse au défi normatif (vision du monde et projet de vie) qu'ils pourraient réaliser dans l'immédiat.

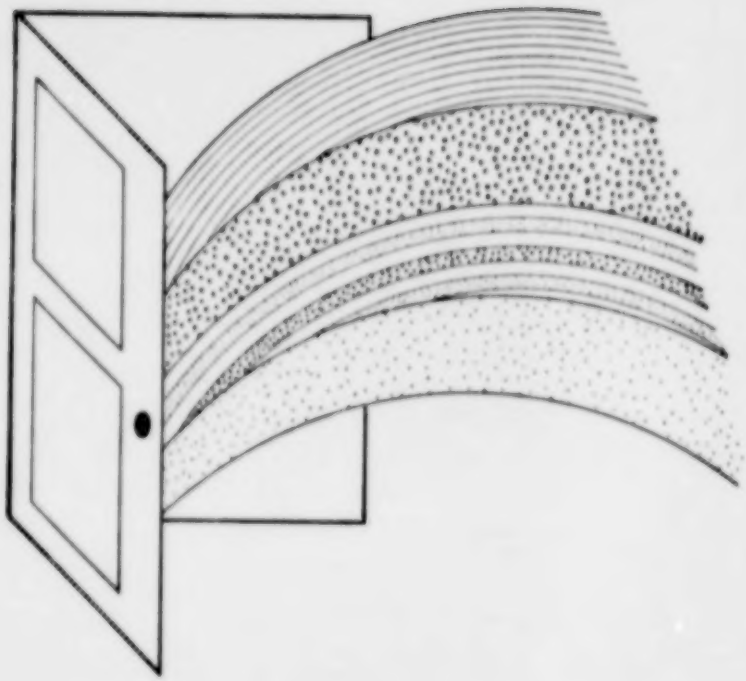
5e temps: Plénière: Le bilan de l'année

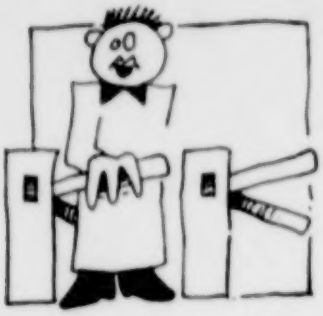
L'enseignant invite les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent par rapport au cours d'enseignement moral: son contenu, la façon dont il s'est déroulé, l'atmosphère de la classe, l'attitude de l'enseignant...

Annexes

Activité C: Le menu de l'année

Que <dois-je / devons-nous> faire?





5.0 HORS-MODULE: ACCUEIL

5.1 UN MONDE SANS BON SENS?

5.2 LES CLÉS

5.3 RELEVER UN DÉFI

5.4 LES GRANDES RÉPONSES

5.5 MON POSSIBLE... OU MA RÉPONSE

UNITÉ 5.1.1 : La difficulté du départage entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal » **ANNEXE 3**

Activité A : « Dans ce monde-là, on ne s'y retrouve plus! »

Lettre adressée aux amis protecteurs des espèces en voie de disparition

Chers amis protecteurs des espèces en voie de disparition,

Comme chaque année à la même époque, l'inutile barbarie est de retour. Le sang des bébés phoques va de nouveau couler sur la banquise. Et de manière purement gratuite. Car pourquoi cette chasse?

On invoque des raisons économiques. Ce n'est pas sérieux! La part de cette activité dans l'économie des régions concernées est minime. Et l'on pourrait largement compenser cette « perte » pour les populations touchées par l'implantation d'usines de fourrures synthétiques. D'autre part, en quoi la fourrure représente-t-elle pour les femmes et les hommes un besoin vital? Il y a aujourd'hui bien d'autres moyens de se protéger du froid. Non, ces raisons ne sauraient faire le poids face au danger que représente la banalisation de la barbarie, l'autorisation de massacrer l'innocent! Une telle pratique habitue des êtres humains à la torture d'une espèce parce qu'elle n'est qu'animale. Il est temps que cela cesse, que notre sensibilité se développe et nous amène à découvrir dans tous les animaux des êtres vivants à respecter comme les êtres humains. Chaque fois que l'on peut se passer de tuer un animal, il faut le faire. Il faut interdire les massacres inutiles, les pratiques d'abattage qui relèvent de la débauche brutale et primitive des plus bas instincts.

Par ailleurs, si l'on continue à tuer les phoques comme on le fait actuellement, l'espèce aura bientôt disparue. Cela sera une catastrophe pour l'écosystème de la région. On sait en effet qu'aucune espèce n'est de trop sur la terre; chacune contribue à l'équilibre alimentaire naturel. Faire disparaître l'une d'entre elles reviendrait à compromettre la survie de toutes. Il est temps que les sociétés humaines prennent conscience de ce fait. Sinon, nous travaillons inconsciemment à notre propre disparition et à la destruction de l'équilibre sur toute la terre. Tel est l'enjeu! Il faut choisir : continuer à tuer ou apprendre à conserver.

Pour toutes ces raisons, je vous assure que je vous suis entièrement dans votre action en vue de perturber la chasse aux blanchons. Cette année encore, je serai avec vous par la pensée au milieu des périls de la banquise pour faire régresser la cruauté gratuite et les sentiments barbares, et pour faire triompher l'équilibre de la nature et la solidarité de toutes les parties dans le grand tout cosmique.

Pacifique Nativa

Activité A : « Dans ce monde-là, on ne s'y retrouve plus! »

Lettre d'un chasseur de phoques au Premier ministre du Canada

Monsieur le Premier ministre,

Comme chaque année, votre gouvernement subit aussi bien au niveau national qu'international des pressions qui visent à faire interdire la chasse aux phoques. Monsieur le Premier ministre, je vous en conjure, ne cédez pas. Je suis moi-même chasseur de bébés phoques. Si vous arrêtez ça, ce serait une catastrophe pour la région et aussi pour moi et ma famille. Vous savez combien nous sommes démunis dans ce coin du Canada. Malgré toutes les promesses politiques de changement, d'industrialisation, nous avons chez nous 40% de chômeurs. Pour plusieurs, la période de la chasse est la seule de l'année où ils peuvent espérer avoir un revenu de travail. C'est très important pour nous. Vous ne pouvez pas nous enlever ça. Avec la chasse, je me fais 12 000$. Tous ceux qui dans les journaux prétendent que c'est du superflu pour nous se trompent. C'est vital. Qu'est-ce qu'on va faire autrement, sans ouvrage, sans futur? Ce sera la grande misère, comme si on n'en avait déjà pas assez comme ça!

Dans le temps, mon père et mon grand-père n'ont jamais eu de problème avec cette chasse. Pourtant, ils chassaient comme nous, avec les mêmes méthodes et on ne leur a jamais dit qu'ils étaient des criminels. Pourquoi nous enlever nos habitudes? On a toujours fait ça et je ne vois aucune raison qui pourrait justifier l'abandon du métier de nos pères.

Certains disent que nous sommes des barbares. C'est une erreur. Nous ne sommes pas plus brutaux que dans les abattoirs. Nous n'aimons pas la violence, mais il nous faut vivre. La bête est tuée sur le coup, le crâne fracassé par un coup de bâton. Toutes ces histoires de peaux enlevées de l'animal encore vivant sont des inventions de journalistes! C'est bien facile d'accuser des gens gagnant honorablement leur vie en leur disant qu'ils torturent des bêtes quand on reçoit sa viande toute préparée par le boucher, quand on n'a pas à se mettre les mains dans le sang. Il me semble que les gens de notre époque ont perdu le contact avec la rude nécessité de s'alimenter sur le dos des autres espèces. Ceci n'est pas de la barbarie, mais une loi de la vie.

Non, Monsieur le Premier ministre, il ne faut pas écouter des opinions qui sont le fait de gens qui ont perdu contact avec les choses essentielles de l'existence. Notre besoin est réel, notre nutrition est difficile, nos méthodes sans plaisir malsain. Ces détracteurs par contre n'ont pas à se battre comme nous pour arracher à la nature le nécessaire. Maintenez nos droits de chasse.

Nemrod Blanchomb

Activité G : « Qu'est-ce que je peux faire ? »

Attitudes	Exemples
Attentisme	
Activisme	
Divertissement	
Désespoir	
Indifférence	
Obsession	
Dépendance	
Indépendance	
Engagement sélectif	

UNITÉ 5.1.4: La nécessité de relever le défi normatif **ANNEXE 5**

Activité H: « Toutes les réponses se valent-elles? »

2e temps: Évaluation des réponses

La question: Que puis-je espérer de cette façon de me situer qu'est

	Espoir lié à chaque façon d'être ou de faire
l'attentisme?	
l'activisme?	
l'indifférence?	
l'obsession?	
la dépendance?	
l'indépendance?	
le divertissement?	
le désespoir?	
l'engagement sélectif?	

Activité D : « Morale traditionnelle, morale contemporaine »

Dans l'un ou l'autre des carrés qui suit chaque phrase, inscris TA ou A selon que tu es « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec la phrase.

1a Je pense que dans une société l'essentiel est de maintenir l'ordre de manière à assurer la tranquillité de tous et de chacun. ☐

1b Je pense que dans une société l'essentiel est de promouvoir le changement en vue de tenter d'améliorer le sort de tous et de chacun. ☐

2a Quand je suis en situation de décider ce que je dois faire, c'est ma conscience qui doit avoir le dernier mot. ☐

2b Quand je suis en situation de décider ce que je dois faire, je dois me conformer à ce que disent les autorités civiles, religieuses ou autres. ☐

3a Je tente de vivre le présent de façon intense pour la part de bonheur qu'il peut m'apporter. ☐

3b Je vis le présent en priorité pour préparer mon futur, pour construire mon bonheur à venir. ☐

4a Je pense que dans une société il faut mettre l'accent sur les devoirs que chacun est tenu de remplir dans l'exercice de ses rôles sociaux. ☐

4b Je pense que dans une société il faut mettre l'accent sur les droits individuels de chacun. ☐

5a Je pense que dans une société le rôle des personnes en autorité consiste prioritairement à prendre des décisions et à recourir aux moyens de les faire appliquer. ☐

5b Je pense que dans une société le rôle des personnes en autorité consiste prioritairement à stimuler, conseiller, guider les autres dans leur recherche de l'agir pertinent. ☐

6a Je pense que les femmes et les hommes doivent chercher leur bonheur sur la terre et dans l'instant présent. ☐

6b Je pense que les femmes et les hommes doivent consacrer leur vie sur la terre à préparer leur bonheur dans l'au-delà. ☐

7a Quand je suis en situation de décider de ce que je dois faire, je tâche de me renseigner le plus possible avant de décider. ☐

7b Quand je suis en situation de décider de ce que je dois faire, je me sers de mon gros bon sens. ☐

8a J'essaie d'être raisonnable et je ne demande pas à la vie de me donner beaucoup de joie et de satisfaction. ☐

8b Je suis exigeant face à la vie et je lui demande le maximum de joie et de satisfaction. ☐

9a Je pense qu'il faut faire les choses que l'on croit dans son for intérieur qu'elles sont les bonnes choses à faire. ☐

9b Je pense qu'il faut faire les choses que les autorités, les règlements, les coutumes nous disent de faire. ☐

10a Je pense que la principale raison que l'on a de respecter une personne est la fonction hiérarchique qu'elle occupe. ☐

10b Je pense que la principale raison que l'on a de respecter une personne est sa valeur personnelle. ☐

Activité F: « La conscience morale en action »

Situation

Paul va chercher son amie, Françoise, à l'autobus. Étant en avance, il se rend vers le bar où ils ont l'habitude d'aller et il l'aperçoit en compagnie d'un garçon qu'il ne connaît pas.

Étant donné qu'il l'aime énormément et qu'il lui fait confiance.	
Paul décide de se diriger vers Françoise le sourire aux lèvres.	
Auparavant, il s'était demandé ce qu'il allait faire: sortir sans parler à Françoise, lui faire une crise de jalousie, demander au gars de déguerpir, aborder gentiment Françoise et le garçon.	
Car la conversation de Françoise et de ce garçon lui semblait fort cordiale. Ni l'un ni l'autre ne se souciaient de lui. Et Paul, intrigué, ne pouvait donner de sens à leur comportement.	
Paul se dirige maintenant vers Françoise, la salue aimablement et serre la main du garçon.	

Consigne: Inscrire dans la colonne de droite à l'endroit pertinent les éléments de l'évaluation morale et étapes de l'activité de la conscience:
— Analyse de la situation;
— Énumération des possibles;
— Choix d'une valeur (critère);
— Choix d'un possible;
— Réalisation du possible choisi.

Activité G : « Ma conscience morale peut-elle évoluer ? »

Identification des niveaux et des stades

Ensemble A

1. Qu'ils soient professeurs, manœuvres ou élèves, Josée respecte toutes les personnes de l'école parce qu'elle croit fondamentalement que tous les humains sont égaux.
2. Je ne fume pas de drogue au cas où quelqu'un me dénoncerait au directeur de l'école.
3. Roger se fait un devoir de ne pas tricher aux examens parce que tricher introduit un élément de désordre dans la vie scolaire.
4. Louise s'est décidée à travailler fort à l'école seulement parce que son père lui a promis un voyage si elle réussissait son année.
5. Comme la situation de l'école a changé et évolué, Yvon croit être en droit et se sent justifié de vouloir changer la charte de l'école qui ne répond plus aux besoins actuels.
6. Je donne une grosse contribution à la campagne de charité organisée par l'école afin qu'on ne doute pas de ma générosité.

Ensemble B

1. Pierre ne se bat jamais parce que la violence est un facteur de désordre social.
2. Mon père paie ses impôts car dans une société démocratique le contrat social exige de ses citoyens que chacun fasse sa part pour la collectivité.
3. Marie fait bien de refuser de coucher avec les gars parce qu'elle pourrait passer pour une putain.
4. Je prends soin du mobilier de l'école dans la mesure où je me respecte moi-même et en étant conscient qu'il serait injuste de priver les autres de ces biens qui finalement appartiennent à tous.
5. Je lave la voiture de mon père pour qu'il accepte de me la prêter.
6. Pierre n'aurait pas dû insulter la vieille dame parce qu'il y avait un agent de police tout près.

Ensemble C

1. Jean ne se bat jamais parce que sa famille désapprouve la violence.
2. Christiane, qui est enceinte, refuse de se faire avorter car elle considère que l'avortement est une atteinte immorale et meurtrière à la vie.
3. Je ne vole pas parce que je n'ai pas envie qu'on vienne prendre mes affaires.
4. Je suis contre le boycottage du cours organisé par trois ou quatre gars qui nuisent toujours; ils nuisent à tous et empêchent le groupe d'avancer.
5. Je conduis prudemment; ainsi je ne double jamais dans les côtes et les courbes parce que je tiens à respecter le code de la route.
6. Carole aurait dû se tenir tranquille en classe; elle n'aurait pas eu de « retenue ».

Ensemble D

1. Je ne vivrais pas en concubinage parce que je sais que ma famille ne serait pas d'accord.
2. Marie-Anne aide un aveugle à traverser la rue en ayant la croyance intime que l'entraide fraternelle est une obligation morale élémentaire et une exigence de dignité humaine.
3. Je donne mes réponses de maths à Jeannine pour qu'elle m'aide en anglais.
4. Chantale, qui est consciente du leadership qu'elle exerce dans son groupe, refuse de critiquer le professeur car elle sent qu'elle jetterait de l'huile sur le feu et envenimerait la situation.
5. Andrée rentre à 23 h précises parce qu'elle a peur d'être réprimandée.
6. Je travaille fort à l'école parce que c'est mon devoir de le faire.

Ensemble E

1. Denis refuse de voler des objets chez le marchand du coin parce que cela est nuisible à ce dernier et qu'il commettrait un acte d'injustice qui ne serait pas cohérent avec ses propres principes d'action.
2. Jeanne s'est impliquée dans la préparation des paniers de Noël pour les pauvres parce que c'est une activité dont on dit beaucoup de bien à l'école.
3. Je fais bien mes arrêts parce que j'ai peur de me faire arrêter par la police et d'accumuler ainsi des points de démérite dans mon dossier.

4. Marcel ne vole pas dans les magasins parce que c'est illégal de voler.

5. Je donne à la campagne de charité parce que mon patron va le savoir et que ça sera bon pour mon avancement.

6. Pour Mylène, la décision de dénoncer un trafiquant de drogue a été un dilemme moral; elle a cependant assumé sa responsabilité puisque ce trafiquant représentait un danger réel pour les jeunes de l'école.

Ensemble F

1. Michel ne vole pas parce que son père lui a dit souvent que voler fait du tort à autrui.

2. Je salue mon directeur tous les matins parce que je sais que ça va finir par me rapporter quelque chose.

3. Robert croit qu'il est légitime d'obéir aux règlements de l'école sinon ce serait la confusion qui régnerait parmi les élèves.

4. Je ne vole pas parce que je ne veux pas me faire pincer.

5. Puisqu'un point du règlement de l'école est périmé, Alain croit qu'il est juste de faire campagne pour changer ce règlement pour que toute la communauté étudiante y gagne.

6. C'est une exigence morale pour Claudine de collaborer au bon déroulement des cours car elle a le sentiment qu'autrement elle priverait injustement les autres élèves de leur droit d'apprendre.

Ensemble G

1. Je fais attention au mobilier de l'école pour ne pas me faire disputer par les profs.

2. Élise ne triche pas aux examens en vertu du principe de justice et du respect des droits de chacun à être évalué selon ses mérites réels et ses vraies compétences.

3. Lucie est polie avec tout le monde parce qu'elle croit que c'est normal dans une société.

4. Pierre se rendra à la réunion de l'équipe, parce qu'il se sent personnellement responsable et est conscient qu'il affaiblit le rendement du groupe s'il s'absente.

5. Je vais à la messe le dimanche parce que c'est bien vu dans ma paroisse et que ça fait plaisir à mes parents.

6. Je rends service à ceux qui ont le plus de chance de me rendre service à leur tour.

Ensemble H

1. Je ne sèche pas mes cours pour ne pas me faire disputer.

2. François refuse de faire son service militaire parce qu'il a la conviction personnelle que l'armée est une institution sociale qui abuse injustement de son pouvoir et de son autorité et qui ne vise que la destruction de la vie.

3. Maurice ne fait pas d'excès de vitesse parce qu'il veut respecter le code de la route.

4. Tu n'as pas de raisons de me mentir parce que je t'ai toujours dit la vérité.

5. Je pense que de se mettre d'accord entre nous pour n'apporter ni drogue, ni alcool au camp de fin de semaine constitue une obligation que l'on se doit de respecter.

6. Je suis pour l'avortement parce que dans mon milieu on est en faveur.

DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME ECRITE EN VOCABULAIRE FONDAMENTAL

VERSION 1983

Des personnes, représentant de nombreux pays, se sont réunies pour écrire un certain nombre d'idées afin de défendre la paix et améliorer la vie des hommes, des femmes et des enfants de tous les pays du monde.

On aimerait que, toi aussi, tu aides les autres et que tu travailles pour que tout le monde soit libre, vive en paix et que l'on ait sur toute la Terre, les droits et les libertés qui te sont maintenant proposés.

ARTICLE 1

Quand les êtres humains naissent, ils sont libres et doivent être traités pour tout de la même manière.

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

ARTICLE 2

Quelles que soient les lois ou les idées de son pays, chacun, homme ou femme, a donc le droit d'utiliser ou de profiter de tout ce qui va être dit même si, comme toi,
— il ne parle pas ta langue,
— il n'a pas ta couleur de peau,
— il ne pense pas comme toi,
— il n'a pas ta religion,
— il est plus pauvre ou plus riche que toi,
— il n'est pas de ton pays.

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou ce territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

ARTICLE 3

Tu as droit à la vie. On doit donc te donner les moyens de vivre en sécurité et libre.

Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

ARTICLE 4

Personne n'a le droit de te prendre comme esclave et tu ne peux prendre personne comme esclave.

Nul ne sera tenu en esclavage ni servitude; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

ARTICLE 5

Personne n'a le droit de te torturer, c'est-à-dire de te faire mal, et tu ne peux torturer personne.

Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou des traitements cruels, inhumains ou dégradants.

ARTICLE 6

Tu dois être protégé de la même manière, partout et comme tout le monde.

Chacun a droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.

ARTICLE 7

La loi est la même pour tout le monde, elle doit être appliquée de la même manière pour tous, on ne peut pas protéger les uns et laisser mourir les autres.

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

ARTICLE 8

Tu peux demander la protection de la justice lorsque la loi de ton pays n'est pas respectée.

Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.

ARTICLE 9

On n'a pas le droit de te mettre en prison, de t'y garder, de te renvoyer de ton pays, injustement et ou sans raison.

Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé.

ARTICLE 10

Si tu dois être jugé, ce doit être publiquement. Ceux qui te jugeront devront être libres de toute influence et devront, quoi qu'il arrive, faire respecter la loi.

Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.

ARTICLE 11

1) On doit admettre que tu es innocent jusqu'à ce que l'on puisse prouver que tu es coupable. Si tu es accusé, tu as toujours le droit de te défendre publiquement.

2) On ne pourra te condamner et te punir pour quelque chose que tu n'as pas fait. Ta punition sera toujours, si tu as mal agi, en rapport avec la loi qui existait au moment où tu as mal agi.

1) Toute personne accusée d'un acte délictueux a été présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.

2) Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.

ARTICLE 12

Tu as le droit de demander à être protégé si quelqu'un veut se mêler de ta manière de vivre ou de celle de ta famille, de ta manière d'être, de ce que toi et ta famille pensez ou écrivez. Personne ne peut donc pénétrer chez toi sans raisons car la loi l'interdit.

Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

ARTICLE 13

1) Tu peux circuler comme tu le désires dans ton pays et tu peux habiter où tu veux.

2) Tu as le droit de sortir de ton pays pour aller dans un autre et tu peux revenir dans ta patrie quand tu le désires.

1) Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.

2) Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

ARTICLE 14

1) Si on te fait du mal, tu as le droit d'aller dans un autre pays et lui demander de te protéger.

2) Tu perds ce droit si tu as commis un crime ou si tu ne respectes pas ce même qui est écrit dans les 30 articles cités ici.

1) Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays.

2) Ce cas ne peut être invoqué dans le cas de poursuites réellement fondées sur un crime de droit commun ou sur des agissements contraires aux buts et aux principes des Nations Unies.

ARTICLE 15

1) Tu as le droit d'appartenir à une nation.

2) Personne ne peut te priver de ce droit. Mais tu peux, si tu le veux, changer de nationalité.

1) Tout individu a droit à une nationalité.

2) Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité ni du droit de changer de nationalité.

ARTICLE 16

1) Dès qu'on a l'âge d'avoir des enfants, on a le droit de se marier et de fonder une famille. Pour cela, ni la couleur de ta peau, ni le pays d'où tu viens n'a d'importance. L'homme et la femme ont les mêmes droits quand ils sont mariés et aussi lorsqu'ils se séparent.

2) On ne peut forcer personne à se marier.

3) Le gouvernement de ton pays doit protéger ta famille et ses membres.

1) A partir de l'âge nubile, l'homme et la femme, sans aucune restriction quant à la race, la nationalité ou la religion, ont le droit de se marier et de fonder une famille. Ils ont des droits égaux au regard du mariage, durant le mariage et aussi lors de sa dissolution.

2) Le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre consentement des futurs époux.

3) La famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État.

ARTICLE 17

1) Tu as le droit de posséder quelque chose, soit tout seul, soit avec quelqu'un.

2) Personne n'a le droit de te prendre ce qui t'appartient.

1) Toute personne, aussi bien seule qu'en collectivité, a droit à la propriété.

2) Nul ne peut être arbitrairement privé de sa propriété.

ARTICLE 18

Tu as le droit de choisir librement ta religion, d'en changer, de la pratiquer comme tu le désires, seul ou avec d'autres personnes.

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conscience seul ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

ARTICLE 19

Tu as le droit de penser et de dire ce que tu crois juste, sans que quelqu'un puisse te l'interdire ou t'inquiéter à ce sujet.
Tu dois pouvoir échanger des idées et des informations avec les femmes et les hommes des autres pays sans que ton gouvernement l'en empêche.

Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions.
... et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

ARTICLE 20

1) Toute personne a droit à la liberté de réunion et peut faire partie d'un groupe travaillant pour la paix.

2) Personne ne peut l'obliger à faire partie d'un groupe.

1) Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques.

2) Nul ne peut être obligé de faire partie d'une association.

ARTICLE 21

1) Tu as le droit de participer activement aux affaires de ton pays :
— en choisissant des hommes politiques qui ont les mêmes idées que toi ;
— en allant voter librement pour indiquer ton choix.

2) Tu peux faire partie du gouvernement si les gens de ton pays te choisissent pour le faire.

3) Ces actions doivent exprimer la volonté de tout le peuple par un vote secret.
Les votes des femmes et des hommes étant égaux, ils peuvent donc tous voter librement.

1) Toute personne a droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.

2) Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions de son pays.

3) La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics ; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote.

ARTICLE 22

La société dans laquelle tu vis doit t'aider pour que tu puisses te développer et profiter de tous les avantages (culture, argent, protection) de ta personne) qui te sont offerts, grâce à l'effort de tous.

Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

ARTICLE 23

1) On ne peut t'empêcher de travailler et on doit te protéger quand tu ne peux plus travailler.

2) Tu dois recevoir le même salaire qu'un ou qu'une autre qui fait le même travail que toi.

3) Tu dois recevoir un salaire qui te permette de vivre et de faire vivre ta famille.

4) SOCIÉTÉ. Toutes les personnes qui travaillent ont le droit de se grouper pour défendre leurs intérêts.

1) Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.

2) Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal.

3) Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tous autres moyens de protection sociale.

4) Toute personne a le droit de fonder avec d'autres des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts.

ARTICLE 24

La durée du travail de chaque jour ne doit pas être trop longue car chacun a le droit de se reposer et doit pouvoir régulièrement prendre des vacances qui lui seront payées.

Toute personne a droit au repos et aux loisirs et notamment à une limitation raisonnable de la durée du travail et à des congés payés périodiques.

ARTICLE 25

1) Toute personne a droit de gagner suffisamment pour pouvoir se soigner, se nourrir, s'habiller, se loger elle et sa famille. Elle doit être aidée quand il n'y a pas de travail, qu'elle est malade, trop vieille, que sa femme ou son mari est mort, qu'elle ne peut plus manger parce que des choses qu'elle n'a pas voulues lui arrivent.

1) Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires; elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.

2) Les enfants doivent être spécialement aidés et protégés ainsi que leur maman, que cette dernière soit ou ne soit pas mariée.

2) La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciales. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors du mariage, jouissent de la même protection sociale.

ARTICLE 26

1) Tu as le droit
- d'aller à l'école,
- de profiter de l'école obligatoire sans rien devoir payer,
- de pouvoir te former dans n'importe quel métier si tu en es capable,
- tu dois pouvoir, si tu as les connaissances nécessaires, faire des études supérieures.

1) Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2) L'école doit pouvoir développer tous tes talents et t'apprendre à t'entendre avec les autres, sans t'occuper de leur religion ou du pays d'où ils viennent. Elle doit également t'apprendre ce que contient cette Déclaration afin de conserver la paix entre les peuples.

2) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3) Tes parents ont le droit de choisir comment et dans quelle école tu seras enseigné.

3) Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

ARTICLE 27

1) Toute personne doit pouvoir profiter de la production des artistes, des écrivains ou des savants de son pays.

1) Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.

2) Les œuvres de ces gens doivent être protégées et ils doivent pouvoir retirer le bénéfice de leur travail.

2) Chacun a droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur.

ARTICLE 28

Pour que tes droits et ta liberté soient respectés dans ton pays et dans tous les autres pays de la Terre, il faut qu'il existe un ordre qui protège très bien ces droits et cette liberté.

Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet.

ARTICLE 29

1) Tu as donc aussi des devoirs envers les gens parmi lesquels tu vis et qui te permettent ainsi de te développer.

2) Personne ne peut avoir toutes les libertés et les droits. La loi ne donne que ceux qui permettent de protéger les libertés des autres, leur bien-être et une société où tous sont égaux.

3) Ces droits et libertés ne pourront jamais être utilisés contre ce qui est fait par les divers pays pour maintenir l'égalité et la paix de tous.

1) L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de sa personnalité est possible.

2) Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique.

3) Ces droits et libertés ne pourront, en aucun cas s'exercer contrairement aux buts et principes des Nations Unies.

ARTICLE 30

Sur toute la Terre, aucun pays, aucune société, aucun être humain ne peut se permettre de détruire les droits et les libertés qui sont écrits dans cette Déclaration par des actions contraires à ce que tu viens de lire.

Aucune disposition de la présente Déclaration ne peut être interprétée comme impliquant pour un État, un groupement ou un individu un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte visant à la destruction des droits et libertés qui y sont énoncés.

UNITE 5.2.3 Troisième clé: La « Déclaration universelle des droits de l'homme » ANNEXE 10

Activité I : « Une charte pour 4 milliards »

DROITS	RESPECTES				PRINCIPES
	toujours	souvent	peu	jamais	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

DROITS	RESPECTÉS				PRINCIPES
	toujours	souvent	peu	jamais	
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

Activité J : « Acte réflexe, acte réfléchi, acte moral »

Un acte moral

« Louis entre dans un magasin de musique. Il aperçoit une cassette qu'il voudrait bien avoir. Il n'a pas d'argent. Ses parents ne sont pas riches et l'argent qu'il gagne sert à des achats indispensables. Il se dit que s'il attend d'avoir de l'argent pour se procurer cette cassette il ne l'aura jamais. Mais il pourrait la prendre et sortir comme si de rien n'était. Une cassette, c'est petit, ça se cache bien. Il se dit que ce serait voler. Mais est-ce que les commerçants sont toujours honnêtes, eux ? Et ses copains, un grand nombre d'entre eux volent régulièrement sans se faire prendre! Pourtant s'il se faisait prendre! Quelle honte! Et qu'en penseraient ses parents! Il se demande comment il réagirait, lui, si quelqu'un lui volait quelque chose, de l'argent par exemple, qu'il a gagné péniblement. Il se dit que si tout le monde se mettait à voler tout le monde la vie en commun serait intolérable. On ne saurait plus à qui se fier. Il se dit aussi qu'il ne profitera pas de la cassette parce que toujours il se souviendra qu'il l'a volée. Il décide de ne pas voler et sort vite du magasin pour fuir la tentation. »

UNITÉ 5.3.1 : Des défis à relever

Activité A : « Des défis en quantité ! »

Les défis moraux sont regroupés à l'intérieur de quatre champs d'exploration :

— le respect de la vie ;
— la qualité de la vie ;
— les libertés et droits fondamentaux ;
— les questions socio-politiques.

A - Respect de la vie

Euthanasie
Contrôle des naissances
Avortement
Eugénisme

Suicide
Faim dans le monde
Course aux armements
Guerre

Torture
Peine de mort
Manipulation génétique
Conduite irresponsable sur la route
Exploitation des animaux
Etc.

Homicide volontaire ou geste de pitié ?
Une question de rapport quantité-qualité ?
Qui peut décider de la vie ?
Vie planifiée et programmée ou roulette russe de la reproduction naturelle ?
Acte de courage ou fuite devant la vie ?
Ils auront quand même toujours faim !
La sécurité, c'est d'être le plus fort !
La guerre, une façon de protéger les valeurs fondamentales !
On ne fait pas d'omelettes sans casser d'oeufs !
Oeil pour oeil, dent pour dent !
On n'arrête pas le progrès !
Une route pour soi ou pour tous ?
C'est rien que des bêtes !

B - Qualité de vie

Santé
Stress
Bruit
Drogue
Médias

Vivre en ville
Pollution et environnement

Sécurité
Etc.

Jogging ou rocking-chair ?
On n'a pas le temps d'avoir le temps !
Agression ou cocon ?
Evasion ou appel au secours ?
Culture et information ou abrutissement et enchaînement ?
Métro — boulot — dodo !
Planète verte ou désert stérile ?
Il est peut-être encore temps de choisir !
Ça vaut bien un peu moins de liberté !

C - Libertés et droits fondamentaux

Racisme
Discrimination
Tolérance
Censure
Liberté d'expression
Sexualité
Vie privée
Etc.

Ma fille n'épousera qu'un Québécois !
Interdit aux motards !
C'est son opinion !
Garantie des bonnes moeurs ?
Toute vérité est-elle bonne à dire ?
Vivre sa sexualité, est-ce un problème ?
Ma cour est mes bébelles !

D - Questions socio-politiques

Partis politiques
Nationalisme et internationalisme
Ordre et révolution

Tiers-monde
Autorité
Crise économique et justice

Progrès technique
Cultures menacées
Travail

Femme et société
Marginalité
Déviance
Sécurité de la société et système carcéral
Secte

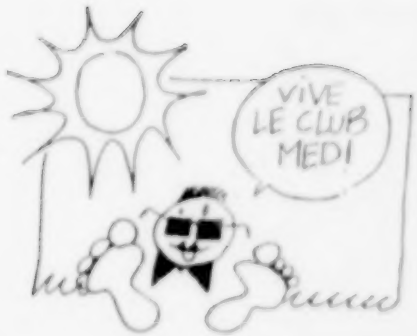
Loisirs

Personnes âgées
Sexisme
Etc

L'opposition, pourvoi de la démocratie!
Nous, les Québécois!
Jusqu'où une situation sociale injuste est-elle supportable?
Les deux tiers du monde!
Pouvoir ou service!
Quand le gâteau est moindre, les parts sont plus petites pour tous!
Libération ou aliénation?
La place au premier ou au dernier occupant?
Productivité ou créativité?
rendement ou dépassement?
Sujet à part entière ou à mi-temps?
Signal d'alarme pour une société malade!
Le normal et l'anormal!
Il faut se protéger!
Pour les disciples ou pour les maîtres? fuite ou quête de sens?
Pour l'être humain ou pour la société? loisirs inventés ou programmés?
Adieu et merci!
Personne objet ou personne sujet?

BIP
GRACE À LA SCIENCE, TOUT EST POSSIBLE...

(1) _____


VIVE LE CLUB MED!

(2) _____

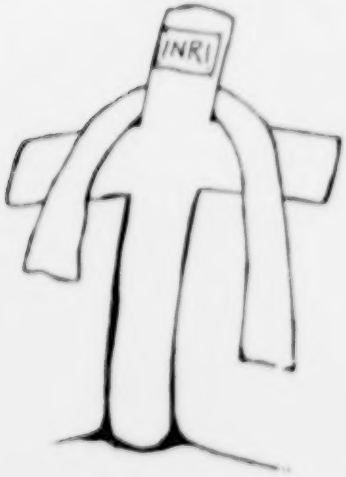
BOUDDHA

(3) _____

LE MATÉRIALISME

(4) _____

(5)



(6)

(7)

(8)

(9)

(10)

(11)

Activité B Le kaléidoscope

1 **Matérialisme** Dans l'antiquité grecque, c'est Épicure qui a été le représentant le plus célèbre de cette doctrine. Actuellement, le matérialisme historique de Karl Marx rejoint presque les deux cinquièmes de la population du globe, plus particulièrement en Europe de l'est et en Asie. La conception marxiste de l'humanité en interaction avec la nature aura interpellé un grand nombre d'hommes et de femmes et contribué à leur développement. Pour ces raisons, on ne retiendra ici que cette forme du matérialisme. Ses principales figures sont Karl Marx, Friedrich Engels, Lénine.

a) *Explication de l'origine de l'univers.* Résultat de la combinaison d'éléments matériels simples (atomes), infinis dans le temps, sous l'action de lois naturelles. Ces lois naturelles sont elles-mêmes des propriétés de la matière, si bien qu'il n'est fait appel à aucun agent divin créateur. Le matérialisme est donc athée.

Les lois naturelles combinent un nombre d'éléments matériels simples infinis dans des ensembles variables par le nombre, la structure et la durée pour former les corps physiques (planètes, étoiles...).

b) *Explication de l'origine et de la situation de l'être humain.* Les êtres humains sont le produit de la matière et des êtres vivants dont la complexité n'est l'effet d'aucune cause mystérieuse mais de la seule complexification de la matière en évolution.

L'esprit humain n'est lui-même rien de mystérieux et rien d'indépendant de la matière qui compose le cerveau. Son fonctionnement est explicable à partir des lois naturelles de combinaison de la matière.

Par ailleurs, le matérialisme est favorable à la pluralité des mondes. La vie a pu apparaître, être, sous une forme ou sous une autre, n'importe où dans l'univers où les conditions favorables à cette évolution de la matière se sont produites.

Le matérialisme marxiste est surtout un matérialisme social. Il situe l'action et le devoir de l'être humain dans la société. Voici les éléments principaux de cette doctrine.

Tout au long de leur histoire, les êtres humains ont été divisés par la lutte des classes pour la propriété des moyens de production (machines, matières premières, bref l'ensemble des moyens de produire la richesse économique). L'organisation de la production économique est en ce sens la réalité qui permet de comprendre les sociétés humaines (thèse matérialiste). Dans cette organisation, les êtres humains sont séparés en classes qui se combattent. Les uns possèdent les moyens de production et la richesse sociale, les autres, les plus nombreux, fournissent le travail. Il y a en principe dans l'histoire quatre formes de ces rapports sociaux : chef tribu dans les sociétés primitives, citoyens libres-esclaves dans l'antiquité, seigneurs-serfs dans le monde médiéval, bourgeois-prolétaires, à l'époque actuelle. Selon qu'un individu appartient à l'un ou l'autre camp, il sera propriétaire capitaliste ou travailleur, et son mode de vie en sera déterminé par cette position. Il pensera telle chose plutôt que telle autre, pour défendre ses intérêts. Il aura tel type de loisirs, de comportements avec les autres, etc.

Cependant, selon Marx, l'humanité arrive à la dernière phase de cette lutte. La révélation communiste va mettre fin à la lutte pour la propriété des moyens de production en supprimant la propriété privée. Celle-ci est pour Marx la cause de toutes les luttes puisque, pour elle, un groupe se donne le droit d'exploiter l'autre. En supprimant ce droit, en rendant la propriété collective, on supprime, selon Marx, la cause de la lutte des êtres humains pour la propriété.

c) *Principes éthiques fondamentaux.* Dans la perspective marxiste, bien agir consiste à favoriser l'avènement de la société communiste, donc de la révolution qui renversera la classe exploitante en rendant la propriété des moyens de production économique commune. Toute action qui va dans ce sens est bonne.

Aussi, adhérer à un parti communiste, c'est un principe éthique important. Il en est de même de l'utilisation de la violence révolutionnaire pour lutter contre l'exploitation, la violence économique et sociale, partout où c'est nécessaire. Augmenter la conscience de classe des travailleurs en dénonçant l'action de la classe exploitante par la propagande est un autre principe éthique. Bref, est bien tout acte, même violent, qui contribue à l'avènement de la société communiste. Inversement tout acte contribue au rapprochement des êtres humains en supprimant la raison de leurs conflits, la propriété privée.

d) *Problématique de l'espérance.* Il n'y a pas dans les doctrines matérialistes de doctrine du salut. Chez Marx, il y a cependant pour l'humanité une espérance qui est présentée sous la forme d'un tableau utopique, d'une nouvelle société à venir. Dans cette société, la société communiste, l'humanité aura supprimé la raison principale de ses conflits. La vie sociale ne sera plus marquée par les luttes économiques, politiques et idéologiques, puisque les classes sociales ne se battront plus pour la possession de la richesse matérielle. Ces classes n'existeront plus. L'humanité sera réconciliée, unie.

Chacun recevra selon ses besoins. La faim, la misère, les privations de toutes sortes auront disparu.

L'exploitation de la nature qui régnait dans l'économie capitaliste sera aussi disparue. Désormais, les êtres humains traiteront la nature comme un partenaire à comprendre et à respecter.

Le tableau utopique marxiste inscrit la perspective de l'espérance dans cette double réconciliation et unité :

- réconciliation de l'être humain avec l'être humain, unité de l'humanité ;
- réconciliation de l'être humain avec la nature, unité de la société et de la nature.

Activité 8 Le kaléidoscope

2 **Scientisme** Le scientisme se définit comme une doctrine qui confère une valeur absolue aux résultats et aux méthodes de connaissance des sciences de la nature. Il attend des sciences toutes les réponses aux problèmes posés par l'existence humaine et l'univers dans son ensemble. Né du positivisme d'Auguste Comte — pris dans un sens strict — le scientisme s'impose graduellement dans la deuxième moitié du 19e siècle au moment où la physique et la biologie semblaient promettre une explication totale et homogène de la nature entière. Le développement scientifique fulgurant du 20e siècle a démontré hors de tout doute l'impossibilité d'une telle entreprise. Cependant, encouragé par les victoires de nouvelles sciences — l'informatique, la bio-information, la neuro-psychologie — le scientisme connaît une nouvelle popularité en cette fin du vingtième siècle, et ce, malgré son évidant simplisme démontré par la science elle-même. L'unité 5.4.3 étudie de façon plus détaillée cette conception de l'existence. Les principaux représentants du scientisme sont Herbert Spencer, Emile Littré et Jean Rostand.

a) *Explication de l'origine de l'univers.* Pour expliquer l'origine de l'univers, seules les théories physiques sont à considérer. La plus satisfaisante est actuellement la théorie du « Big Bang » ou théorie de l'« explosion initiale ». Il y a environ 15 milliards d'années, l'univers se serait développé à partir de l'explosion d'une boule de matière de très forte densité. Il aurait commencé son expansion au moment de cette explosion. Au cours de cette expansion, sous l'action de différentes forces physiques (quarkonne, nucléaire, électro-magnétique, gravitationnelle) et chimiques, la matière, simple au départ, se serait complexifiée pour engendrer la totalité des corps de l'univers actuel.

b) *Explication de l'origine et de la situation de l'être humain.* L'être humain est lui-même le produit, dans un lieu de l'univers, de l'évolution globale de cet univers. Les conditions particulières de la terre, il y a environ 3 milliards 500 millions d'années, ont fait que les évolutions physiques et chimiques ont débouché sur une évolution biologique. La matière animée (ce vivre) le résultat d'une complexification particulière de certains éléments de matière inanimée (méthane, alcools, carbone, eau...).

L'être humain actuel serait apparu il y a environ 40 000 ans. Il serait l'héritier d'une longue lignée d'espèces vivantes qui au hasard de mutations et de recombinaisons génétiques, voire de sélection naturelle, aurait évolué dans le sens de la complexification et de l'acquisition d'aptitudes nouvelles et supérieures. L'être humain avec son grand cerveau témoigne de ce sens de l'évolution biologique.

c) *Principes éthiques fondamentaux.* Pour orienter ses actions, l'être humain devrait s'en remettre aux hommes et femmes de science travaillant dans diverses disciplines, puisque le discours de référence est celui des différentes sciences. Il devrait ainsi écouter les préceptes des sociologues, psychologues et autres. La responsabilité de son comportement échappe à la personne. Est moral, ce que dit l'expert, ce qu'il définit et ce qu'il dicte. On pourrait donc tirer de cela un principe éthique premier qui pourrait être formulé ainsi : « Ecoute et fais ce que les experts te disent de faire ». Le comportement de l'être humain doit aussi favoriser le développement technique et industriel.

d) *Problématique de l'espérance.* Il n'y a pas dans l'attitude scientiste de doctrine du salut. Il y a cependant une promesse et une espérance utopique. La promesse est que si l'humanité se développe et s'organise selon les savoirs scientifiques et techniques, elle en arrivera à une meilleure connaissance des lois de la nature et elle pourra agir plus efficacement sur cette dernière. L'espérance qui découle de cette promesse est qu'il sera possible de mettre fin à la souffrance, peut-être même à la mort, à la maladie, à la violence, à la famine, bref, à l'ensemble des manifestations du mal.

Activité B : Le kaléidoscope

1. **Écologisme** : Cette conception s'apparente aux explications naturalistes, c'est-à-dire aux doctrines qui définissent la nature comme une force d'engendrement et d'organisation équilibrée de l'ensemble des systèmes vivants et inanimés. Elle se développe largement de nos jours à partir de la prise de conscience des effets négatifs de l'action technique sur l'environnement et d'une meilleure connaissance chimique et biologique des relations des différents systèmes naturels.

a) *Explication de l'origine de l'univers.* Cette « approche » théorique, si elle met de l'avant la nature comme une force productrice et d'organisation, n'exclut en rien, au moins en droit, une explication divine de l'origine de l'univers. Elle ne s'oppose en rien au fait que l'univers pourrait avoir été créé par une puissance surnaturelle, cette dernière « donnant » sa dynamique et son organisation interne à la nature.

Cette approche peut aussi accepter la thèse matérialiste et scientiste d'une formation de l'univers à partir de lui-même, par simple évolution et organisation interne de la matière. On peut donc être écologiste et croire à une origine divine ou non divine de l'univers.

b) *Explication de l'origine et de la situation de l'être humain.* La nature est composée d'un ensemble de sous-systèmes vivants et non vivants se maintenant en équilibre à travers un certain nombre de relations d'échange (ex. : l'eau d'un lac, les poissons qui y vivent, les micro-organismes, les insectes qui s'y développent et servent d'aliments aux poissons, les plantes qui y poussent...). L'ensemble de ces sous-systèmes sont interdépendants dans un système d'ensemble. C'est ce qu'on appelle un écosystème; dans l'exemple cité, le lac.

Les êtres humains sont apparus dans la nature par une évolution à partir de la matière ou encore en vertu de l'action d'une cause divine créatrice. Cependant les sociétés humaines sont un sous-système parmi les autres sous-systèmes actuels. Ils dépendent pour leur survie de l'air, du monde animal, végétal... Porter atteinte à l'équilibre de ces sous-systèmes mettrait en péril la survie des sociétés humaines. Or il semble bien qu'une telle catastrophe soit envisageable à cause de la puissance d'intervention technique des sociétés industrielles. En polluant les lacs par les pluies acides, par exemple, on y détruit toute forme de vie. On peut aussi, à long terme, porter atteinte à la reproduction des forêts. Et ainsi de suite. Dans la conception écologique, tout se tient, tout est en équilibre. Bref, dans cette approche, les sociétés humaines sont une partie du système naturel global au même titre que les autres espèces et elles sont en même temps une source de perturbation des équilibres naturels par leur pouvoir d'intervention technique et de destruction des sous-systèmes de l'environnement.

c) *Principes éthiques fondamentaux.* Le fait que les sociétés humaines soient des agents perturbateurs implique toute une éthique d'intervention sur l'environnement. Les deux principes clés en sont la « conservation » et « le respect des équilibres ». On retrouve le premier principe derrière la revendication du remplacement de l'usage des énergies non renouvelables, comme le pétrole, par des énergies douces, comme le vent et l'énergie solaire, derrière l'appel à la fin du gaspillage, etc. Le second principe apparaît en arrière-plan des campagnes de dépollution, pour le refus de l'usage de l'énergie atomique, des opérations de reboisement, etc.

De manière générale, l'éthique écologique est une éthique de l'apprentissage de la responsabilité humaine à l'égard des sous-systèmes naturels pour l'intégration harmonieuse des sociétés humaines dans ces sous-systèmes. L'être humain prend conscience, avec la pensée écologique qu'il n'est en rien supérieur ni extérieur à la nature. Il est lié à elle. Sa survie propre dépend de sa capacité de maintenir les équilibres qui l'entourent.

d) *Problématique de l'espérance.* Il y a dans la vision écologique un tableau utopique. Elle voit l'avènement d'une société meilleure et l'amélioration de la qualité de la vie humaine en renonçant à l'ordre industriel, la croissance économique et la compétition pour la productivité par le développement d'une intégration plus responsable et plus harmonieuse des sociétés humaines au sein de la nature. En définitive, c'est le maintien des équilibres naturels qui est visé comme but ultime. On se préoccupera alors plus de rechercher la paix et l'équilibre avec les autres dans la justice que la richesse dans le développement sauvage et exploiteur.

UNITE 5.4.2: Quelques grandes réponses

Activité B: Le kaléidoscope

4. **Hédonisme**: Dans l'antique Grèce, Aristippe de Cyrène a élaboré une doctrine faisant du plaisir (en grec: hédoné) le principe de l'action humaine. Aujourd'hui, l'hédonisme ne fait pas référence à un système de pensée théoriquement constitué mais plutôt à des courants d'idées se rattachant aux philosophes de la nature. Ces courants défendent le plaisir contre les interdits de la civilisation. Sigmund Freud, par exemple, en considérant le plaisir comme une aspiration légitime visant à satisfaire des besoins humains en a affirmé en quelque sorte la moralité et a levé l'interdit qui le frappait. Naguère considéré comme l'associé de la déchéance humaine, le plaisir allait devenir avec l'avènement de la psychanalyse un élément central du développement psycho-sexuel humain. Ainsi libéré de l'ostracisme et encouragé par l'abondance des années d'après-guerre, l'hédonisme est devenu une aspiration majeure dans la vie de beaucoup d'hommes et de femmes de notre temps. Il faut ajouter, enfin, que l'hédonisme peut se vivre de différentes façons. Certains le considéreront comme un « art de vivre » sans la modération et la retenue: ce sont les « gourmets », d'autres, à l'opposé, « boufferont » gloutonnement tout ce qui peut provoquer des sensations agréables, sans discernement ni retenue: ce sont les « gourmands ». Les principaux représentants de l'hédonisme sont Sigmund Freud et Jean-Jacques Rousseau.

a) *Explication de l'origine de l'univers*: La force d'engendrement et d'organisation de l'univers à partir de la matière est à l'origine de l'univers.

b) *Explication de l'origine et de la situation de l'être humain*: Les êtres humains sont apparus par le jeu des forces naturelles. La tendance profonde de l'être humain est de rechercher le plaisir personnel et d'éviter la douleur. L'être humain ne trouve son équilibre que dans la jouissance corporelle, que dans la satisfaction intense des sens (plaisir de manger, boire, plaisir esthétique du toucher). L'être humain est un « animal jouisseur ». Le corps est le plus important, chez l'être humain.

c) *Principes éthiques fondamentaux*: La règle de conduite est de rechercher en tout ce qui produit du plaisir et d'éviter ce qui est douloureux. De manière plus précise, c'est de calculer, de développer ses plaisirs pour en tirer le maximum d'intensité. Une fois satisfaits, les sens laissent l'individu en repos. Il accède par là à la détente, à la relaxation, à la paix intérieure.

d) *Problématique de l'espérance*: Pas de doctrine du salut, pas de tableau utopique. C'est une doctrine du présent, pas de l'attente. Le plaisir est à développer dans tous les instants de la vie selon l'intensité la plus grande. Tout au plus ces « instants » peuvent-ils être considérés comme des moments de béatitude, d'oubli de soi, dans l'intensité de la jouissance. Mais on n'espère rien d'autre, on ne prépare ni le salut de son âme, ni l'avènement d'une société meilleure. On ne prend que son plaisir.

UNITE 5.4.2: **Quelques grandes réponses**

Activité B: Le kaléidoscope

5. **Nihilisme**: Cette doctrine n'a jamais été développée jusque dans ses ultimes conséquences, à savoir qu'il n'existerait rien. Elle est plutôt caractérisée par un large scepticisme à l'égard de tout ce qui se présente comme une explication certaine de l'origine de la nature, de l'être humain et par un profond pessimisme à l'égard de l'amélioration du genre humain et des perspectives de salut. Elle ne dit donc pas qu'il n'y a rien, puisqu'il y a de la réalité, mais que tout ce qu'on dit d'elle est suspect.

L'existence étant dépourvue de sens, tout projet humain demeure illusoire. Ce monde absurde dans lequel il n'y a aucune certitude débouche obligatoirement sur deux attitudes extrêmes:
— le fatalisme et la passivité.
ou
— le libéralisme anarchique (tout est permis).
On peut citer Albert Camus, au moins durant une partie de sa vie, parmi les principaux représentants du nihilisme.

a) *Explication de l'origine de l'univers*: On ne sait rien de certain de l'origine de l'univers. Il y a des explications, mais aucune n'arrive à résister à la critique de manière absolue. La conscience se retrouve devant un vide intellectuel.

b) *Explications de l'origine et de la situation de l'être humain*: En ce qui touche à l'origine de l'être humain, le nihilisme se retrouve devant le même manque d'explications convaincantes, le même vide intellectuel. L'être humain se retrouve seul dans le monde sans croyances certaines, sans valeurs absolues auxquelles il puisse se référer. Rien ne mérite qu'on s'y arrête. Le monde est pourri. Il n'y a plus qu'à le détruire en espérant qu'il en naîtra un meilleur. Il n'est donc pas étonnant dans ces conditions, par exemple, que le nihilisme ait dégénéré en révolte violente et individuelle contre l'absurdité du monde chez les nihilistes russes du siècle dernier. Nietzsche a proposé une version moins négative du nihilisme mais elle ne sera pas développée ici.

c) *Principes éthiques fondamentaux*: Comme aucune croyance n'est certaine, il n'y a pas de principe éthique positif qui mérite considération. Pas d'explications, pas de valeurs qui tiennent. Il ne reste que le désespoir et à la limite il faut tout faire - sauter - et tout recommencer à zéro.

d) *Problématique de l'espérance*: Pas d'espérance décelable. En détruisant, on peut toujours croire qu'on ne reconstruira pas un monde pire que le monde actuel.

Activité B. Le kaléidoscope

c. **Rationalisme**: A ce courant appartiennent un certain nombre de doctrines qui, bien que différentes sur de nombreux points, s'accordent cependant toutes pour reconnaître l'être humain comme raisonnable. Selon elles, il possède la Raison, c'est-à-dire la faculté de connaître et de discerner lui-même le bien du mal.

a) *Explication de l'origine de l'univers*. Le rationalisme est compatible aussi bien avec une explication religieuse de l'origine de l'univers qu'avec une explication naturaliste ou matérialiste.

b) *Explication de l'origine et de la situation de l'être humain*. Ce qui a été dit à propos de l'origine de l'univers s'applique à l'origine de l'être humain. Dans le cas de la thèse religieuse, le créateur aurait doté l'être humain de la Raison; dans l'explication naturaliste, cette faculté se serait développée au cours de l'évolution biologique, faisant de l'être humain un être distinct dans l'ensemble du monde vivant.

L'être humain a, par l'usage libre et adéquat de la Raison, la capacité d'en arriver à une connaissance exacte du monde et à une identification claire du bien et du mal dans toutes les situations. La Raison en l'être humain est dans une sorte de « lumière naturelle » qui le rend apte à la connaissance et à l'orientation responsable de son comportement. Cette Raison lui donne notamment pour cela la capacité de surmonter et de maîtriser ses passions.

c) *Principes éthiques fondamentaux*. Le principe éthique premier est le devoir de respecter en toute situation la règle de conduite dictée par la Raison, et cela, au détriment des désirs et des passions, sources de troubles et de conflits. En respectant les principes dictés par la Raison, la volonté humaine ne pourra être que bonne.

Un deuxième principe est l'usage libre de sa propre raison par l'être humain. Il n'y a pas meilleur juge que la Raison libre pour déterminer ce qu'elle a à faire. Cependant, quand dans le rationalisme on parle de liberté, on ne fait pas référence au droit de faire n'importe quoi, mais à la liberté responsable, à la conscience personnelle de devoir agir par la Raison.

d) *Problématique de l'espérance*. Les doctrines rationalistes attendent généralement de l'usage de la Raison la « réalisation d'une plus grande concorde sociale ». Elles projettent, si l'on veut, une « utopie morale de la société ». En agissant par la Raison plutôt que par l'intérêt égoïste des passions, les êtres humains supprimeront les causes de leurs conflits.

Les versions religieuses du rationalisme lient à l'usage de la lumière naturelle de la Raison l'espérance du salut.

Activité B : Le kaléidoscope

7. **Christianisme** : Le terme « christianisme » désigne la religion de ceux qui se réclament du Christ, c'est-à-dire les chrétiens[1]. Ce nom de chrétiens fut donné aux disciples de Jésus vers l'an 44, à Antioche de Syrie.

Issu du milieu et de la foi judaïque, le christianisme s'est d'abord inscrit dans le prolongement de la révélation faite par Dieu au peuple d'Israël. À l'origine du christianisme, il y a une PERSONNE : Jésus de Nazareth, qui a vécu en Palestine, au premier siècle de notre ère. Jésus de Nazareth a affirmé être venu, non pour abolir la loi et les prophètes, mais pour les accomplir (Mt 5,17). Il a prêché la venue imminente du Règne de Dieu parmi les hommes, règne accompli en sa personne. Il s'est choisi douze apôtres et des disciples pour continuer sa mission après lui.

Jésus de Nazareth a prêché l'accomplissement des promesses faites par Dieu à Israël, la venue du Règne de Dieu parmi les hommes, venue réalisée en sa personne. Sa doctrine est un Évangile, c'est-à-dire une bonne nouvelle : Dieu est un Dieu d'amour, un Dieu relationnel en trois personnes, Père, Fils, Esprit. Il aime tous les hommes et les sauve gratuitement pourvu que ceux-ci acceptent librement d'entrer dans son bienveillant dessein d'amour, par la conversion à la Personne de Jésus, reconnu comme Seigneur et Sauveur de tous.

Rejeté par ses compatriotes juifs parce qu'il remettait en cause le légalisme institutionnel, il fut condamné sous Pilate, gouverneur romain, et exécuté par le supplice de la croix. Tel qu'il l'avait annoncé, il ressuscita trois jours après sa mort, et c'est seulement alors que ses disciples reconnurent en lui le Messie promis depuis des siècles à Israël.

Sans l'événement de la Pentecôte, l'œuvre de Jésus n'aurait pas survécu. C'est mus par la force de l'Esprit-Saint, ou Esprit du Christ, reçu le jour de la pentecôte, que ses disciples, de pauvres pêcheurs galiléens, ignorants pour la plupart, se sont mis, au risque de leur vie, à prêcher à leur tour la bonne nouvelle annoncée par Jésus de Nazareth et à montrer comment Dieu l'avait accrédité Seigneur et Christ en le ressuscitant d'entre les morts. Cet **événement unique**, que les chrétiens appellent « mystère pascal », est à la base du christianisme. L'adhésion au Christ, la communion à son mystère pascal, se fait par la foi et le baptême.

De l'Évangile prêché par Jésus de Nazareth, puis par ses disciples, on est passé à un texte écrit de quatre évangiles, texte qui regroupe des faits, gestes et paroles de Jésus, sélectionnés dans un but d'enseignement catéchétique destiné aux chrétiens. Puis, à cause des divergences théologiques, un besoin d'exploration intellectuelle et d'enseignement approfondi a poussé les chrétiens à formuler des définitions dogmatiques, lors de réunions générales, appelées conciles.

Bien que n'étant pas une religion du livre, le christianisme a adopté la Bible juive qui comprend la Torah (soit le Pentateuque, ou les cinq livres attribués à Moïse) ainsi que les écrits prophétiques et les autres écrits de l'Ancien Testament. À cela s'ajoutent de spécifiquement chrétien les Évangiles et tous les livres du Nouveau Testament.

La foi au Christ, devenue religion, a connu une rapide expansion dans le monde gréco-romain du premier siècle. En butte à l'hostilité des autorités tant juives que romaines, les chrétiens furent persécutés jusqu'au moment de l'édit de Milan par Constantin (en 313). Ils le sont encore aujourd'hui dans plusieurs pays du monde, sous certains régimes politiques. Avec la paix accordée à l'Église en 313, le christianisme a connu une expansion universelle.

Au cours des siècles, des raisons politiques autant que culturelles et théologiques ont entraîné des divisions entre divers groupes de croyants se réclamant du Christ. Ces divisions entre chrétiens nuisent à l'**Église** tout entière.

Comme c'est le cas dans toutes les religions qui regroupent des êtres humains, donc des êtres inachevés et imparfaits, les personnes qui adhèrent au christianisme ont un besoin constant de conversion au Christ et à l'Évangile. Il ne faut pas juger de la valeur d'une religion par les erreurs et les fautes de certains de ses membres. La vitalité du christianisme se manifeste dans sa capacité de se renouveler constamment et de susciter toujours la foi en la personne du Christ.

Le christianisme a toujours eu une influence importante sur la vie sociale et politique, sur la culture et l'éthique, pour tous les hommes de tous les temps.

a) *Origine de l'univers* : Comme les juifs, les chrétiens croient en « Dieu, Père tout-puissant, créateur du ciel et de la terre... » (Symbole des Apôtres, 3e siècle). La foi chrétienne affirme que Dieu, unique, transcendant et antérieur à tout, est à l'origine de tout ce qui existe. Et ce, sans égard à la manière dont tout a commencé d'exister, que ce soit par création spontanée ou comme résultat d'une évolution.

1. Le mot Christ vient du grec « Christos » et signifie oint, consacré. Ce terme fut utilisé pour traduire le titre hébreu « Mashiah » — ou Messie, donné à Jésus de Nazareth.

b) *Origine et situation de l'être humain.* Dieu a créé les êtres dans un ordre croissant de dignité. L'être humain, homme et femme, créé à l'image de Dieu, reçoit un statut supérieur à tous les autres êtres de la création. Moralement autonome à cause de sa conscience, l'être humain jouit de la liberté et de la possibilité de décider de sa vie, selon le dessein du créateur. Mais incapable de se réaliser et de se parfaire par ses seules forces humaines, et n'ayant pas voulu se soumettre à son créateur, il s'est voué lui-même à l'impasse, au « péché ». Ce péché affecte d'abord l'homme lui-même : il ne peut plus réussir pleinement sa vie de la manière voulue par le créateur.

L'incarnation de Jésus, sa fidélité parfaite au Père, sa mort et sa résurrection ont révélé à l'homme un Dieu aimant qui vient se réconcilier toute l'humanité et lui donner la possibilité, en se retournant vers son créateur et en acceptant de croire en Jésus, de s'achever selon le plan d'amour prévu de toute éternité. Cette foi en Jésus de Nazareth différencie la foi chrétienne de la foi juive.

Jésus, homme et Dieu, réunit en lui les deux termes de l'acte de religion : Dieu et l'être humain. Le chrétien doit poursuivre la mission du Christ en représentant pour sa part l'expérience du mystère pascal qui consiste à vivre de la vie du Christ présent en son cœur, à donner sa vie pour ses frères comme le Christ l'a fait. Le Royaume annoncé par Jésus est déjà commencé, mais il est encore à faire par les hommes et les femmes d'aujourd'hui.

c) *Principes éthiques fondamentaux.* L'authentique morale chrétienne dépasse le légalisme. Elle n'est pas un code d'éthique, mais elle découle de la foi. L'Évangile, particulièrement dans le Sermon sur la montagne, les Béatitudes (Matthieu 5-7), fournit des critères pour vivre cet amour du prochain comme Jésus l'a vécu :

— amour de tous les hommes, y compris des ennemis ;
— pardon des offenses ;
— courage de la vérité ;
— désintéressement, don de soi et service des frères ;
— responsabilité de l'existence ;
— combat pour la justice et la liberté ;
— recours de paix, etc.

Qui vit de l'Esprit du Christ essaie de vivre de cette manière. Les exigences d'accomplissement et de sens proposées par la morale chrétienne dépassent les aspirations et les capacités ordinaires. Il faut la force de l'Esprit-Saint pour les vivre. Vécu radicalement, l'Évangile conduit à une profonde expérience d'union au Christ, à l'expérience mystique. L'Évangile instaure dans l'histoire humaine une nouvelle dynamique, celle de l'amour.

d) *Problématique de l'espérance.* Jésus-Christ convie l'être humain à un avenir éternel. En lui, le seul véritable échec, le péché et sa conséquence, la mort, a été vaincu par sa résurrection. Ceux qui croient au Christ croient aussi qu'ils ressusciteront avec lui. Cette foi exclut toute possibilité de réincarnation et de perpétuel recommencement de la vie terrestre.

Pour les chrétiens, le Christ est l'accomplissement du temps, de l'être humain et de l'histoire. Le chrétien, collaborateur de Dieu dans l'achèvement de la création, ne doit pas attendre passivement la béatitude éternelle. Son engagement envers Dieu implique un engagement envers les hommes, ici et maintenant. Le Royaume d'amour, il doit le bâtir chaque jour. Tous les chrétiens, fils et filles d'un même Père, et par là, tous frères, doivent travailler à hâter l'avènement d'une fraternité universelle où le partage et le pardon auraient force de loi.

Activité B : Le kaléidoscope

6. **Judaïsme**: Religion caractérisée par trois grandes réalités et le lien indissoluble qui les relie :
   - **Un dieu**, créateur de l'univers, Yahweh (la prononciation et l'étymologie du tétragramme « y-h-w-h » sont incertaines ; on utilise aussi « Elohim » et « Adonaï » pour désigner Dieu).
   - **Un peuple**, la nation juive.
   - **Un pays**, la terre sainte, Israël.

   Les mots « judaïsme » et « juif » sont apparus lors de l'exil à Babylone, en 586 a.c., la plupart des survivants appartenant à la tribu de Juda. Le judaïsme est à la fois une religion et une culture, si bien que l'on peut difficilement dissocier l'une de l'autre.

   L'histoire du peuple juif, c'est l'histoire d'une Alliance :
   - conclue d'abord entre Yahweh et Abraham dont les Juifs se considèrent les descendants (vers 1790 a.c.);
   - complétée au mont Sinaï lorsque Yahweh donna la loi (torah) à Moïse (vers 1250 a.c.);
   - et faisant du peuple juif une « Nation sainte » chargée d'opérer la médiation entre Yahweh et l'ensemble de l'humanité.

   La torah, les cinq premiers livres de la Bible des chrétiens, fonde le judaïsme. Les Juifs la considèrent comme l'expression de la Révélation de Yahweh. Le talmud, somme des enseignements que les « docteurs de la loi » ont puisés dans la torah, est aussi considéré comme un document fondamental.

   La survivance du peuple juif étonne. Comment, « mis à part », dans tous les sens du mot, isolé, dispersé, brimé, persécuté, massacré par les nations les plus diverses, ce peuple a-t-il réussi à conserver son identité à travers deux millénaires et demi?

a) *Origine de l'univers*: Yahweh, Dieu unique, est un Esprit éternel, immuable et séparé de la création : on ne peut se le représenter sous forme matérielle sans sombrer dans l'idolâtrie. Son énergie créatrice opère toujours depuis sa volonté initiale de donner naissance à l'univers. Non seulement il a tout créé mais il veille au maintien de la création et des créatures.

b) *Origine et situation de l'être humain*: Yahweh a créé Adam et Ève, le premier couple humain géniteur de l'humanité entière. Il les a créés à son « image », c'est-à-dire ayant la dignité divine. Doté de liberté, l'être humain a le pouvoir de se mettre en disgrâce envers Yahweh, qui le juge avec justice et sévérité. Mais Yahweh n'abandonne pas son peuple. Il est « riche en grâce » et accueille toujours son peuple lorsque celui-ci se repent et ce, en faisant parfois les premiers pas. Ainsi a-t-il conclu une Alliance avec Abraham et transmis sa loi à Moïse. La mission du « peuple élu » consiste à respecter le pacte conclu avec Yahweh en obéissant à la loi et en l'enseignant aux autres nations. Étant une « nation sainte », le peuple juif a valeur d'exemple aux yeux de l'humanité tout entière et porte la responsabilité de l'unification du genre humain autour de la Loi de Yahweh. Cela suppose une vision historique du Royaume. Et le « peuple élu » fait figure d'associé de Yahweh dans sa réalisation.

c) *Principes éthiques*: Le judaïsme garantit la vie et combat tout ce qui peut la menacer : malhonnêteté, vol, abus de toutes sortes, négligence, outrage à l'honneur d'autrui, calomnie, haine, vengeance, etc. La justice et la droiture sont de mise dans les rapports humains. La liberté et l'égalité doivent aussi prévaloir en toutes circonstances. Il faut respecter les autres êtres de la création : les animaux et les objets. La maîtrise de soi fait partie de la sainteté. Cependant on ne doit pas sombrer dans l'ascétisme : s'abstenir de ce qui est permis est un péché. Par-dessus tout, il faut aimer Yahweh, le glorifier par ses actes, avoir foi en sa providence et rester humble. Voilà les clés de l'éthique du judaïsme consignée en partie dans les dix commandements transmis à Moïse.

d) *Problématique de l'espérance*: Le judaïsme est une religion de l'attente messianique. Un messie a été promis et le « peuple » vit dans l'attente de sa venue qui restaurera Israël dans la « terre promise ». Sa venue mettra fin à l'exil de la « nation juive » en vue du rassemblement de tous les peuples voulant collaborer à la fondation « de cieux nouveaux et d'une terre nouvelle ». Pour certains groupes juifs, l'avènement messianique serait un événement, un fait historique; pour d'autres, il correspondrait à la venue d'une personne; pour d'autres, enfin, il pourrait être soit un événement, soit une personne. Quoiqu'il en soit et malgré qu'Israël ait retrouvé sa « terre » en 1948, l'attente messianique demeure le « noyau dur » de l'espérance juive, tant que des millions de Juifs sont dispersés à travers le monde, tant que la paix universelle ne règne pas, tant qu'Israël n'a pas rassemblé les nations. Le messianisme juif est avant tout historique et cette dimension subordonne la dimension spirituelle; il est aussi collectif, et cette dimension subordonne la dimension individuelle. Cela explique en partie que le judaïsme fasse peu état d'une survie individuelle après la mort, et, s'il s'en préoccupe, qu'il la considère comme un temps d'attente de l'avènement messianique.

Activité B : Le kaléidoscope

a) **Islam** : Religion fondée par Mahomet (Muhammad) au VII[e] siècle de notre ère. Cette religion s'apparente au courant des religions monothéistes révélées dont sont le christianisme et le judaïsme. Les adeptes de l'islam sont les musulmans (Muslimun). En se soumettant (islam) à Dieu (Allah), ils lui rendent la gloire et l'honneur qui lui reviennent en tant que Maître et Créateur. Les révélations d'Allah à Muhammad, le dernier des prophètes et le plus parfait, sont contenus dans le **Coran** (Q'ran) « mes sages transmis par la parole ». Sans nier le rôle joué par les prophètes juifs et chrétiens, les musulmans prétendent que Muhammad est plus parfait parce qu'il a achevé la Révélation. Seulement 20% des musulmans sont arabes. Cependant ils jouissent dans l'islam d'un prestige considérable parce qu'ils se situent au cœur géographique, culturel et affectif de cette religion.

b) *Origine de l'univers.* Allah est un (sur esprit, créateur tout puissant de toutes choses et maître du monde. D'ailleurs, les musulmans affirment que, puisque l'univers a un début, il aura une fin. Il n'est donc pas éternel.

Situation de l'être humain. L'humanité est née de cette créature divin à partir du couple « archétype » — Adam et Eve — comme dans la tradition judéo-chrétienne. Les âmes humaines, créées avant les corps et le monde lui-même, ont conclu un pacte préterrnel (Mithaq) de soumission à Allah. Pourtant l'être humain est capable de faire le mal parce que sa volonté est mauvaise et limitée. Par ailleurs, Allah étant tout-puissant et omniscient, l'être humain a de la difficulté à saisir toute la portée de sa volonté infinie. C'est pourquoi les actions et les décisions d'Allah lui apparaissent impénétrables. Malgré cela, Allah — dans sa grandeur — laisse à l'être humain la pleine responsabilité de ses actes. Le problème de la toute-puissance d'Allah oppose au libre arbitre humain se pose ici dans les mêmes termes que dans d'autres religions. Ici comme ailleurs, seule la foi du croyant peut élucider ce paradoxe.

c) *Moyens offerts.* Le musulman est avant tout un soumis (Muslim) à Allah. Pour l'aider dans sa soumission Allah lui prodigue trois aides particulières :
— sa parole (Le **Q'ran**),
— son prophète (Muhammad),
— sa communauté (l'Umma).

Le **Q'ran**, c'est la parole incréée d'Allah lui-même. Il n'a rien été ou rien ne saurait être ajouté. En méditant et psalmodiant cette parole, le croyant la fait passer du texte à son cœur par l'intermédiaire de la langue. Voilà pourquoi la prière cinq fois par jour est l'un des « piliers » (arkan) de l'islam.

Muhammad représente le plus bel exemple de « l'homme parfait ». Dépassant le Muhammad de l'histoire, les musulmans mettent leur foi, de l'espérance religieuse et des valeurs spirituelles. Ainsi sont édifiés en Muhammad trois autres « Piliers » : le pèlerinage à La Mekke au moins une fois dans sa vie, le jeûne durant le Ramadan (du lever au coucher du soleil), la profession de foi envers le prophète d'Allah.

Dans la communauté, le croyant trouve un terrain fertile (Umma, mère) à l'ecclosion et au maintien de sa foi. La tradition vivante se perpétue dans la « Famille des croyants » et rassure chacun sur la qualité de sa foi et de son action. Le cinquième « Pilier » de l'islam — l'aumône obligatoire et volontaire à des fins de bienfaisance, — témoigne de l'importance accordée à la dimension communautaire. Sans être au centre de l'éthique islamique, « l'amour du prochain comme soi-même » n'en est pas moins recommandé par le prophète.

d) *Problématique de l'espérance.* Le musulman sait que l'histoire se terminera un jour en une eschatologie universelle où triomphera la toute-puissance d'Allah. Dès lors, il espère en la Résurrection et à l'ultime vie après le jugement dernier. Le processus d'accession au salut éternel se déroule en deux temps :

— D'abord un premier jugement est administré par deux anges. Chaque âme reçoit récompense ou châtiment selon ses mérites et ses fautes. Celles qui ont fauté vont en enfer ou elles commencent à subir un châtiment terrible. Les autres s'en vont dans une sorte de purgatoire, l'intervalle. Seuls les martyrs et les prophètes vont directement au Paradis.

— Lors du jugement dernier, toutes les âmes regagneront leur corps. Elles comparaîtront alors devant Allah. Les bons séparés des méchants. Chacun sera à nouveau jugé sur ses actions. Les incrédules, les impies et les pervers iront en enfer pour l'éternité ; les autres accéderont au Paradis, lieu de délices.

Pour certains groupes de musulmans traditionalistes, l'espérance se porte aussi sur la réalisation historique de la « cité islamique parfaite » qui deviendrait une « demeure de soumission » et de justice « par excellence. Cet idéal historique est repris actuellement en Iran par l'Ayatollah Khomeyni. Il y mène une « guerre sainte » (djihad) afin d'instaurer un état islamique et de le défendre contre l'impie » — plus particulièrement celle des Américains. Des groupes nombreux de musulmans dits libéraux, réformistes ou laïcisants, contestent le bien-fondé de cette « guerre sainte ». Cela provoque un vif débat entre musulmans de différentes tendances dans le monde contemporain.

Activité B : Le kaléidoscope

10. **Bouddhisme** : Religion fondée par Siddharta Gautama et répandue dans toute l'Asie où elle a pris, selon les régions — Chine, Japon, Inde —, des formes quelque peu divergentes. Gautama fit une expérience spirituelle exceptionnelle qui l'éveilla à la conscience parfaite. Son « Éveil » (« Bodhi » en sanskrit) fut tellement éclatant qu'on l'appela « l'éveillé » (Buddha).

Le Buddha Śākyamuni (ascète du clan des Śākya) a fondé sa religion, au sein de l'hindouisme[1], dans un contexte général de doute et d'agitation religieuse au VI[e] siècle avant Jésus-Christ. En réaction contre certains excès du culte sacrificiel brahmanique, la voie bouddhique s'impose d'abord comme un mouvement subversif par rapport à l'hindouisme. Mais elle devient rapidement une religion distincte. Le bouddhisme enseigne essentiellement trois choses :

— la formulation d'un diagnostic concernant l'origine de la souffrance humaine ;
— la démonstration que la souffrance peut être supprimée ;
— la voie à suivre pour la supprimer effectivement.

Telle est la loi ou la doctrine (dhârma) prêchée par le Buddha et consignée dans les « Quatre nobles vérités » :

— l'existence humaine est souffrance ;
— la souffrance est causée par le désir ;
— vaincre le désir supprime la souffrance ;
— cela se fait en suivant la « Voie aux huit étapes » :
  - vie, résolution et parole justes ;
  - comportement, travail, effort et attention corrects ;
  - contemplation en quatre étapes : isolement, méditation, concentration, indifférence.

a) *Origine de l'univers* : Le Buddha se refuse énergiquement à répondre à toutes les questions relatives à l'origine de l'univers ou de l'être humain. Selon lui, les réponses à ces questions n'ont aucune chance de libérer l'humanité de la souffrance. En conséquence y répondre ne serait que pure perte de temps. Dans sa facture originale, le bouddhisme se présente en quelque sorte comme une religion sans dieu centrée sur l'homme Gautama. Par la suite, les adeptes de Buddha l'ont déifié et lui rendent un culte.

b) *Situation de l'être humain* : L'existence humaine dans sa totalité physique et psychique est illusoire. L'être humain ne possède pas de « soi métaphysique » (âtman) ou d'identité propre[1]. Il est soumis au cycle des naissances et des morts (samsara) tant que l'effet de l'action (karma) n'est pas arrêté. La condition humaine est marquée par le malheur, la maladie et la mort. De plus, l'existence humaine est soumise à la loi de la production conditionnée (paticca-samuppâda) ; selon cette loi, toute condition provient d'une condition antérieure et produit une condition ultérieure. La condition initiale étant l'ignorance, le produit qui s'en dégage est la souffrance. L'être humain souffre parce qu'il ne sait pas qu'il ne faut pas désirer l'identité, l'entendement, les sensations, les choses, etc. Vouloir exister, prendre le monde pour la réalité, voilà la condition humaine, cause de la souffrance.

c) *Principes éthiques* : La voie bouddhique va donc prôner une morale du refus de la condition humaine et du détachement à l'égard du monde. La règle éthique fondamentale sera qu'il faut chasser et éteindre les désirs, les passions et les pensées puisqu'ils ne sont que le produit d'un « moi » illusoire s'attachant inopportunément à une réalité tout aussi illusoire. Ce détachement s'opère progressivement en suivant la « voie aux huit étapes ». Au terme du chemin, on atteint la « contemplation pure » — l'indifférence au bonheur ou au malheur — par laquelle on accède à l'éveil ultime (Bodhi), la conscience parfaite.

d) *Problématique de l'espérance* : En conformité avec la loi (dhârma), le salut s'obtient par la suppression des désirs et l'accès à l'extinction finale, le Nirvâna. Le sage l'atteint après avoir traversé le cycle des morts et des renaissances et avoir échappé à l'illusion du « moi » et du « monde ». Dans le bouddhisme, aucune espérance n'est liée à la transformation de la condition humaine souffrante. On n'y décèle aucune volonté de changement dans l'ordre insupportable du monde.

La souffrance n'est dépassée que dans le refus du monde et de la condition humaine. La libération réside dans l'extinction (Nirvâna) des passions. Ainsi libéré de tout désir, l'être humain se délivre de la douleur et ultimement de toute existence. Cela provoque la rupture de la « Roue » des renaissances et l'entrée dans « l'éveil » définitif ou l'illumination : « Bodhi ».

1 Voir l'origine et la signification de ce terme dans l'introduction générale à l'hindouisme (annexe 1.11).

1 Cet aspect distingue fondamentalement le bouddhisme du courant religieux hindou.

Activité B : Le kaléidoscope

11 **Hindouisme** : Le vocabulaire indien ancien ou moderne ne contient pas le mot « hindouisme ». Ce terme aurait été utilisé pour la première fois en 1823 par Râm Mohan Roy qui l'aurait forgé à partir du mot « hindoo » pour désigner les multiples formes religieuses appartenant au milieu hindou, c'est-à-dire le tissu sociologique, culturel et géographique du bassin de l'Indus. Pris à la lettre, l'hindouisme est une fiction sortie tout droit de la tête des orientalistes occidentaux.

La langue indienne désigne elle-même sa réalité religieuse comme la « Sanâtana dhârma » (Loi cosmique et universelle sans origine). A la différence de d'autres religions, cette expérience religieuse n'a pas de fondateur. Elle résulte plutôt de l'accumulation et de la cohabitation à travers quatre millénaires de diverses formules religieuses ayant ceci de commun qu'elles sont toutes nées en terre indienne.

Ces mouvements spirituels ou sectes sont conduits par des maîtres (Gurus) qui interprètent et enseignent chacun à sa manière la réalité sur laquelle se fonde l'existence. Les grandes lignes doctrinales sur lesquelles repose leur enseignement se retrouvent dans les « Veda » et les « Upanisad » considérés comme des textes sacrés. Ces grandes lignes sont :

— le dhârma (loi du bon ordre universel),
— le concept brahman-âtman,
— la loi du karma et du samsâra,
— la mukti (libération du cycle des naissances),
— les marga (voies spirituelles).

Il faut souligner enfin qu'une foule de dieux personnels viennent concrétiser dans la vie quotidienne de l'hindou la réalité religieuse. Les trois principaux composent la trimukti : Brahman, Visnu et Siva : sorte de dieu unique en trois personnes.

a) *Origine de l'univers* : Toute existence universelle ou individuelle est vue comme un « dhârma ». Tout ce qui existe, dieux, êtres humains, animaux, végétaux, minéraux est régi par ce « dhârma ». Le « dhârma » (ordre universel) donne à chaque être sa loi propre puis l'intègre et la subordonne à l'ordre permanent. Le « dhârma » tout entier est l'expression du « Brahman », puissance absolue qui maintient l'ordre. En réalité, « Brahman » est la seule réalité car le « dhârma », même essentiel, ne possède pas de réalité. Il n'est qu'une apparence (mâyâ) que par ignorance on croit réelle. Que dire alors de l'origine d'un univers dont les êtres dans leur « soi » (âtman) s'identifient au « Brahman ». Deux réponses s'imposent mais s'excluent l'une l'autre : ou bien l'univers n'existe pas parce que seul « Brahman » existe, ou bien, identique à « Brahman », il est éternel. Les « Gurus » se perdent en conjoncture depuis des millénaires.

b) *Situation de l'humain* : Chacun occupe une place particulière dans l'ordre universel. La société hindoue se conçoit en « castes ». On en dénombre quatre : en haut de l'échelle les « Brahmanes », puis, en descendant, les « Ksatriya », les « Vaisya » et les « Sudra ». Lorsqu'on agit en conformité avec cet ordre, on renaît dans une caste supérieure, humaine ou suprahumaine, lorsqu'on le viole, on va vers le bas de l'échelle. Le poids des actes accomplis (Karma) dans les vies antérieures pèse sur la vie présente. L'inégalité qui existe entre les êtres humains n'est que la manifestation d'une justice immanente. Celui qui se révolte contre son ordre de naissance commet une faute envers l'ordre universel (= le dhârma »).

De plus, le « soi » (âtman) de chaque être s'identifie au « Brahman ». Tout individu qui s'attache à sa réalité et la croit indépendante fait preuve d'ignorance. Aussi ses vies successives doivent-elles se passer à chercher la vérité — « l'âtman » est en fait « Brahman » — pour qu'arrive la délivrance définitive (mukti) du cycle des renaissances (samsâra).

c) *Principes éthiques* : Le « dhârma » n'est pas seulement un ordre cosmique mais aussi un ordre moral. La vie de l'individu est soumise à cet ordre qui prévoit différentes étapes à franchir :

— A six ans, on est introduit dans la vie brahmanique ; pour ce faire, on étudie sous la tutelle d'un maître les différentes sciences ; cette période de formation dure au moins jusqu'à douze ans.
— Ensuite, on se marie, on conduit une maison en y assumant tous les devoirs visant à assurer la postérité et le bien-être des siens.
— Puis on se retire du monde, là où les désirs et les biens font obstacle à l'éveil ; plusieurs centres sacrés existent pour ces retraites.
— Enfin, lorsqu'après l'éveil on a acquis la sagesse par la méditation et l'ascèse, on enseigne aux autres la vérité.

d) *Problématique de l'espérance* : L'hindou espère la libération ultime (mukti) du cycle des renaissances (samsâra). Pour y arriver, il doit suivre certaines « voies spirituelles » dont les plus importantes sont les suivantes :

— la voie des rites et des actions (karma marga), en posant des gestes respectueux de l'ordre universel, l'individu s'élève graduellement dans l'échelle des castes au fil du cycle des naissances ;

— la voie de l'amour dévotionnel (bakti marga), en manifestant aux dieux un amour tendre par
  - des réunions pieuses,
  - le culte au temple,
  - la louange et la méditation,
  - les pèlerinages.

— la voie de la connaissance (jnana marga), c'est la voie qui mène ultimement à la découverte de la vérité et à la libération.

Ces « voies », en fournissant une ascèse appropriée, libèrent l'individu de son ignorance (avidya) et l'amènent à la conscience de son identité avec « Brahman ». Ce qui enraie le cycle des naissances.

Activité B: Le kaléidoscope

12 **Les religions amérindiennes**:[1] Il n'y a pas en Amérique du Nord de religion structurée comme on les retrouve en Europe. Les Indiens attribuent tout ce qui se produit à des esprits, qui ont des passions et dont l'humeur varie, ce qui les amène à dispenser aux êtres humains des bienfaits et des maux. Les Indiens s'efforcent donc de vivre en paix avec les esprits.[2]

a) *Explication de l'origine de l'univers*: Le point de départ de l'univers est attribuable au Grand Esprit, créateur de toutes choses. Il est omniprésent et omnipotent. Quant aux origines de l'humanité, elles sont plus vagues étant donné qu'elles relèvent de la Tradition orale. Pour les Algonquins, le monde primitif était entièrement liquide. Sur un radeau flottaient des animaux dont le Grand Lièvre était le chef. Le castor et la loutre sautèrent pour chercher terre mais sans succès. C'est le rat musqué qui revint avec un grain de sable que le Grand Lièvre multiplia et grossit indéfiniment pour donner la terre. Les animaux se dispersèrent sur la Terre et de leurs cadavres, le Grand Lièvre fit naître les hommes, l'un d'un ours, l'autre d'un élan, etc. Puis, il leur donna une femme et distribua les rôles: l'homme, à la chasse et à la fabrication des canots; la femme, à la cuisine, à la fabrication des peaux, à l'éducation des enfants. Pour les Hurons et les Iroquois, c'est différent. Au-dessus du ciel existait un monde peuplé d'hommes duquel une femme, nommée Atahentsic, tomba pour disparaître dans l'océan immense. Une bonne âme, la Tortue, invita tous les animaux aquatiques à construire une île pour Atahentsic. Celle-ci mit au monde deux jumeaux: Iouskeha qui travaillait à construire la Terre et Tawiskara qui contrecarrait le travail de son frère. Iouskeha en colère tua son frère. La descendance disparut à la troisième génération à la suite d'un déluge. Pour repeupler la Terre, il fallut changer les bêtes en hommes.

b) *Explication de l'origine et de la situation de l'être humain*: Pour les Iroquois, il y a dualisme dans la nature: un dieu bon et un dieu mauvais, qui combattent pour la maîtrise de l'univers. Le bon gagne mais ne réussit pas à annuler et à enrayer totalement les mauvaises oeuvres du mauvais.[1]

Dans l'orbite de ces dieux, s'affairent une infinité de génies et d'esprits subalternes. Tout homme a son bon génie qui le protège. Hurons et Iroquois le nomment OKKI, les Algonquins, Manitou. Chacun a son manitou qui se révèle à la puberté.[2] La vie est également considérée comme un songe, d'où l'importance accordée aux songes et à leur valeur de révélation. Ainsi, selon les présages, on offrira deux sortes de sacrifices. Un pour rendre les forces surnaturelles favorables et propices, un autre pour apaiser les mauvais esprits.

c) *Principes éthiques fondamentaux*: Pour les Indiens, il n'y a pas de principes éthiques proprement dits. Les forces mystérieuses n'ont pas d'éthique: ce qui est mal selon l'être humain ne l'est pas nécessairement pour Dieu.[3] La mort est un réveil après lequel seulement l'âme voit et connaît la nature et les qualités des choses visibles et invisibles. Le Grand Esprit a cependant pourvu l'être humain d'une raison capable de discerner le bien du mal. Sera méritante, l'âme de celui qui aura été bon guerrier et bon chasseur.[4]

d) *Problématique de l'espérance*: Les Indiens croient à l'immortalité de l'âme. Chaque individu compte un esprit, qui subsiste un certain temps après la mort comme spectre qu'il faut vêtir et alimenter, et une âme, qui fait un long voyage rempli d'obstacles avant d'arriver à l'Élysée, le paradis des Indiens.[5] C'est aussi le pays des âmes. Cette dualité de l'âme permet aux enfants qui ont peu joui de la vie de recommencer une existence. En les enterrant près des chemins, on espère que les femmes recueillent leur esprit, qui les incitera à féconder. Les Indiens imaginent que le bonheur des morts ressemble à celui du monde des vivants: chasse, pêche...

1 Il ne saurait être question ici de reprendre de façon exhaustive pour chacune des tribus amérindiennes établies sur les continents nord et sud américains le détail de leur vie religieuse, de leurs croyances spécifiques et de leurs cultes. Le présent texte se limite à présenter ce que pouvait être la religion des Amérindiens Algonquins, Hurons et Iroquois des débuts de la colonie, à l'époque des premiers missionnaires venus les évangéliser.

2 Cf. Douville, Raymond, et Casanova, J.D., *La vie quotidienne des Indiens du Canada à l'époque de la colonisation française*, Paris, Hachette, 1967, p. 95.

1 Cf. Jenness, Diamond, *The Indians of Canada*, Ottawa, Queen's Printer, 1967, p. 167 à 184.

2 Cf. Reider, Hans Rudolf, *Le folklore des Peaux-Rouges*, Paris, Payot, 1952, p. 17.

3 Cf. Lahontan, Louis Armand de Lom D'Arce, *Dialogues curieux*, Johns Hopkins Press, 1931, p. 100.

4 Cf. Douville, Raymond, et Casanova, J.D., *op. cit.*, p. 100.

5 Cf. Douville, Raymond, et Casanova, J.D., *op. cit.*, p. 100.

Activité E : « Sens obligatoire ! »

Analyse d'une action

1 - Description de la situation et des éléments du défi normatif

2 - Action choisie et posée

3 - Valeurs sous-jacentes à l'action posée

4 - Rattachement des valeurs à une ou plusieurs grandes réponses

Activité H: « **Maîtres-chateurs pour kit à penser** »

Questionnaire-type

1 - **Nommer** quelques productions musicales préférées et leur interprète (individu ou groupe):

Chansons	**Interprètes**

2 - **Indiquer** l'interprète (groupe ou individu) auquel on s'associe (s'il y a lieu) et le mouvement musical auquel il appartient:

Interprète	**Mouvement**

3 - **Indiquer** sa chanson préférée actuellement, **résumer** en quelques lignes le message qu'elle contient:

ANNEXE 17

Activité H : « Maîtres-chanteurs pour kit à percussions »

Fiche d'observation

Des chansons	Des interprètes (individu ou groupe)	Des mouvements
1 -		
2 -		
3 -		
4 -		
5 -		
6 -		
7 -		
8 -		
9 -		
10 -		
11 -		
12 -		
13 -		
14 -		
15 -		
16 -		
17 -		
18 -		
19 -		
20 -		
21 -		
22 -		
23 -		
24 -		
25 -		
etc		

Activité H : « Maîtres-chanteurs pour kit à penser »

Description de mouvements musicaux

1 - **Le « punk »**

Le mouvement « punk » s'inscrit dans la traditionnelle crise des générations. Le « punk » ne veut pas ressembler à ses parents. Pour lui, l'important consiste à déplaire au « monde ordinaire », à « aller contre », à « provoquer ». On retrouve bien cette volonté dans les extravagances capillaires, vestimentaires et musicales du monde « punk ».

Ce mouvement réunit une marge significative de la jeune génération comme a pu le faire il y a bientôt vingt ans le mouvement « hippy ». Le « hippisme » a marqué son temps en provoquant un éveil intellectuel nouveau face au monde environnant : « peace and love », partage des biens, grandes causes humanitaires. Analogquement le « punk » marque aussi son temps en sonnant l'alarme d'une nouvelle prise de conscience, celle des problèmes engendrés et non résolus par la génération précédente. Pour sonner l'alarme, le « punk » se sert de sa « musique » et de son « look » ; sa musique bruyante, dérangeante, violente, tripale, tribale, tragique, s'accorde à son apparence faite de vêtements en lambeaux, trop grands, attachés avec des épingles à nourrice, et de cheveux hérissés multicolores. Le « punk » vient des quartiers populaires de Londres et ne va nulle part puisque sa devise « No Future » est tout autant une charge contre la génération précédente qu'un plaidoyer en faveur de la désespérance et l'anarchie.

Quelques groupes et leurs oeuvres

Groupes	Titres
Dirty Rotten Imbeciles	« I don't need society »
Genetic Control	« Suburban life »
Sex Pistols	« Anarchy in the U.K. »

2 - **Le « Rock »**

Le « rocker » est un traditionnaliste. Ses valeurs sont directement issues des années 50-60, de « The wild ones » à « Easy Rider ». Tout est basé sur une image beaucoup plus physique qu'intellectuelle. C'est le « cowboy » des temps modernes à cheval sur sa moto (Harley Davidson). C'est un dur et il le montre bien en se parant de noir (symbole de la mort). C'est un solitaire et il le montre bien avec ses boucles de ceintures « F.T.W. » (Fuck the world). C'est un discret : il ne porte pas de couleurs voyantes et s'habille de noir. On le retrouve associé aux métiers plutôt qu'aux professions auxquelles il voue un grand dédain parce qu'il redoute le phraseur coulant et fuyant qu'est l'intellectuel tellement opposé à son discours direct (utilisation maximum d'un vocabulaire restreint).

Le « rocker » est aussi caractérisé par son désir de travailler à son compte car il supporte difficilement l'autorité. Il est en principe fier et accepte mal les ordres. Il est « trucker » (seul dans son camion), chauffeur de taxi, mécanicien. Bref, il n'a pas peur de se salir. Il est débrouillard et aime le travail manuel.

La musique est à son image : l'amour, la vie, la moto, tout est dur, direct, sans détour, comme une viande servie crue (« Offenback », « Dimanche blues », « Iron Maiden », « Motley Crue » ...). La voix rauque, sans fin; la guitare électrique, non moins rauque.

Les « rockers » sont installés depuis plusieurs années et resteront encore présents quelque temps. Ils représentent pour certains la sécurité (stabilité dans les valeurs) dans la marginalité (types d'homme et de femme qui n'ont besoin de personne pour vivre).

Quelques groupes et leurs oeuvres

Groupes	Titres
Exodus	« Bonded by blood »
Destruction	« Infernal overkill »
Slayer	« Hell's awart »

3 - **Le « Prep »**

C'est la mode des couleurs, de la joie de vivre, de l'inconscience. Les « preps » ne misent pas nécessairement sur l'avenir : ils vivent l'aujourd'hui. Peu importe demain, aujourd'hui il fait beau. Ils sont le reflet des valeurs actuelles de la société, aboutissement logique des étapes précédentes. Les « preps », c'est la masse. Ils ne font pas peur. On les trouve beaux. Même s'ils sont différents dans leur habillement, ils le sont d'une manière tellement gentille, comme le veut leur mode collégienne, qu'ils amusent. Ils font revivre l'époque des fraternités, de l'inconscience qui a caractérisé les années 50, l'après-guerre bienheureux. Leur musique est dansante, accessible, non violente et ne génère aucune réflexion intellectuelle profonde sur la vie d'aujourd'hui.

Quelques groupes et leurs oeuvres

Groupes	Titres
U.2 (prononcer « You to »)	« War »
The cure	« Pride »
The cult	« Gime me it »
	« Love »

Activité A: « Mon credo »

A Origine de l'univers et des êtres humains

D'où vient l'univers et d'où venons-nous? Ce sont là des questions qui de tous temps ont préoccupé les femmes et les hommes.

1 Il y a des gens qui croient que l'univers et les êtres humains ont été créés par un être supérieur. Pour certains, cette croyance correspond à un récit particulier, comme celui de la Bible, par exemple; pour d'autres, elle se présente au niveau d'une croyance globale, non explicitée, qui parfois est compatible avec l'une ou l'autre des théories sur l'origine du monde.

Il y a par ailleurs des gens qui croient à l'origine purement matérielle de l'univers et des êtres humains. La théorie générale à laquelle se rallient le plus souvent ces gens est celle qui veut que tout ce qui existe dans le monde est le résultat de la lente évolution de la matière.

Enfin, une troisième catégorie de gens refuse de s'intéresser à cette question et ce pour toutes sortes de raisons.

Toi, quelle est ton opinion sur l'origine de l'univers et de l'être humain?

B Situation de l'être humain sur la terre

Il y a bien des façons de considérer la situation, ou la condition, de l'être humain sur la terre. Les propositions qui suivent mettent le focus sur quelques-unes d'entre elles.

2 Il y a des gens qui croient que l'être humain est une créature déchue qui est sur la terre pour expier et se racheter.

D'autres gens pensent que l'être humain naît dans la dignité que lui donne son créateur, mais qu'il doit durant sa vie chercher à mériter et à préserver cette dignité.

Enfin des personnes croient que l'être humain naît porteur, dans ses gènes, de caractères qui lui viennent de ses géniteurs et que ces caractères, qui déterminent son identité, influent sur son comportement.

Toi, qu'en penses-tu?

3 Il y a des gens qui croient que l'être humain naît programmé et qu'il ne peut à peu près pas influencer le cours de son existence, ni son caractère. Certains pensent même qu'il est soumis à une espèce de fatalité.

D'autres pensent plutôt qu'il est libre et responsable et que grâce à son psychisme (intelligence et sensibilité) il peut orienter le cours de son existence et sa personnalité.

Toi, qu'en penses-tu?

4 Il y a des gens qui affirment que l'être humain est essentiellement matière: les organes assurent le fonctionnement du corps; les sens lui permettent de ressentir le plaisir et la souffrance.

D'autres mettent l'accent sur le caractère spirituel de l'être humain, ce caractère spirituel qui se définit de diverses manières, fait de l'être humain une créature qui cherche à se libérer de la matière.

Toi, qu'en penses-tu?

5 Il y a des gens qui considèrent que l'être humain est le maître de l'univers, dont il peut user à sa guise.

D'autres pensent que l'être humain est un élément à l'intérieur d'un écosystème, et qu'en conséquence il dépend des autres comme les autres dépendent de lui.

Toi, qu'en penses-tu?

6 Il y a des gens qui insistent sur l'individualité de l'être humain, voyant en lui une créature autonome.

D'autres pensent qu'il est d'abord un être social, inscrit dans une structure sociale où il a des rôles et des fonctions à exercer.

Toi, qu'en penses-tu?

7 Il y a des gens qui pensent que tout est absurde, que la vie n'a pas de sens. Certains se sont même donné la mort à cause de cela.

D'autres pensent que la vie a un sens et certains sont même prêts à risquer leur vie pour témoigner de ce sens.

Toi, qu'en penses-tu?

C Principes éthiques

Les femmes et les hommes cherchent à expliquer leur façon d'agir en faisant valoir les raisons qui les justifient de faire ce qu'ils font.

8 Il y a des gens qui au moment d'agir ont besoin qu'on leur dise avec précision, de façon concrète et explicite, ce qui est bien et mal.

D'autres pour décider du bien et du mal réfèrent à des grandes idées, à des principes, qu'ils appliquent dans le concret en utilisant leur jugement.

Toi, où te situes-tu?

9 Il y a des gens qui demandent à une religion de leur donner une perspective générale sur le monde, cette perspective inspire leur agir.

D'autres se tournent d'abord vers la science pour en obtenir la réponse aux questions qu'ils se posent sur la manière de vivre et ils s'inspirent de ce que la science leur dit.

D'autres, enfin, se tournent vers la science exclusivement parce qu'ils pensent que là où la science ne donne pas de réponse c'est qu'il n'y a pas de réponse.

Toi, où vas-tu chercher ta vérité?

10 Il y a des gens pour qui le plaisir des sens est le principal critère d'action.

Il y en a d'autres qui considèrent que le principal critère d'action est leur réalisation sur les plans physique, psychique, spirituel et religieux.

Toi, qu'en penses-tu?

11 Il y a des gens qui ne pensent qu'à eux dans tout ce qu'ils font; ils cherchent à s'accaparer de tout à leur profit.

D'autres ne pensent qu'aux autres, se sacrifiant constamment pour eux.

Toi, où te situes-tu?

12 Il y a des gens qui croient que les êtres humains sont inégaux; à leurs yeux, certains sont supérieurs aux autres à toutes sortes de points de vue et ils peuvent se comporter en conséquence.

Il y en a d'autres qui pensent que tous les êtres humains sont égaux et qui s'emploient à réaliser cette égalité en tout.

Toi, où te situes-tu?

D La problématique de l'espérance

13 Certains croient à une survie après la mort: immortalité de l'âme, résurrection, réincarnation.

D'autres pensent que l'être humain n'est que matière et que tout finit à la mort.

Toi, qu'en penses-tu?

14 Certains vivent leur vie sur terre dans l'espérance d'aller au ciel après leur mort jouir du bonheur pour toujours.

D'autres pensent que le bonheur ce n'est que sur la terre que les femmes et les hommes peuvent le vivre.

Toi, qu'en penses-tu?

15 Certains croient que leur raison d'être sur la terre consiste dans la recherche personnelle des plaisirs sur tous les plans: corporel, psychique, esthétique.

D'autres pensent qu'ils sont sur la terre d'abord pour mériter d'aller au ciel.

D'autres pensent que la raison d'être de la vie sur la terre est d'améliorer la situation où se trouvent les femmes et les hommes.

Toi, qu'en penses-tu?

16 Pour certains, améliorer le sort des femmes et des hommes, c'est accroître leur confort matériel à tous les points de vue: alimentation, habitation, loisir...

Pour d'autres, améliorer le sort des femmes et des hommes, c'est faire en sorte qu'il y ait sur la terre plus d'égalité, de fraternité, de respect les uns des autres, de justice, de paix...

Toi, qu'en penses-tu?

Activité C : « J'évalue ma vision du monde et mon projet de vie »

MOTS-CLÉS

1 **Matérialisme**

Matière, athéisme, évolution, lois naturelles, lutte des classes, révolution, abolition de la propriété privée, aliénation, exploitation...

2 **Scientisme**

Recherche scientifique, technologie, expertise, système, expérimentation, s'en tenir aux faits...

3 **Écologisme**

Conservation, équilibre naturel, écosystème, énergies douces, interdépendance, respect de l'environnement...

4 **Hédonisme**

Plaisir des sens, manger, boire, toucher..., profiter de la vie, détente, relaxation, vivre l'instant présent intensément, libido...

5 **Nihilisme**

Scepticisme, pessimisme, vide intellectuel, incertitude, absurdité du monde, désespoir, suicide, « no future », anarchie...

6 **Rationalisme**

Raison, liberté, responsabilité, conscience, mesure, équilibre...

7 **Christianisme**

Dieu créateur, personne humaine créée à l'image et à la ressemblance de Dieu, amour, pardon, conversion, bonheur, espérance, joie, Résurrection...

8 **Judaïsme**

Messie, attente, terre promise, loi divine, Torah, Talmud, Sabbat, Alliance...

9 **Islam**

Mahomet, Allah, Coran, Mosquée, pèlerinage, prière, aumône, soumission...

10 **Bouddhisme**

Nirvâna, méditation, détachement du monde, conscience universelle, sagesse, désir, souffrance...

11 **Hindouisme**

Brahma, karma, contemplation, sanâtana dharma, atman, samsâra, mukti...

12 **Religions amérindiennes**

Grand Esprit, Grand Manitou, bons et mauvais esprits...

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-3736-05
8687-343